Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro CDUQ : 8270100
Centre d'intérêt: 52

Laliberté, Louise C.

L'organisation de la formation à la DGEA : objectifs de formation, choix et structuration des modes d'organisation / Louise C. Laliberté, Gilles E. Sénéchal ; [pour le] Ministère de l'éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, Service des études et projets. -- [Québec] : La Direction, 1977 [i.e. 1980].
xi, 232 p. ; 28 cm.

Titre de la couv. Code: 38-1105. Notes bibliographiques au bas des p.

Cote Dewey: 374.9714/L195o Cote LC: LC/5254.2/.03

Descripteur(s): *Organisation pédagogique *Formation générale *Formation professionnelle *Education des adultes

Identificateur(s) de sujet: *Formation socio-culturelle *Formation en industrie

Rapport du groupe de travail sur les modes organisationnels, qui avait notamment pour mandat d'inventorier, décrire et faire une analyse critique des diverses formes d'organisation selon lesquelles fonctionnent les services éducatifs destinés aux adultes. La recherche avait comme objectif de proposer des améliorations à ces modes d'organisation ou d'en formuler de nouveaux, et de faire des recommandations à l'égard des modes existants supportés par la DGEA. Après avoir défini les caractéristiques des adultes inscrits aux cours, le document décrit les formes d'organisation correspondant aux quatre divisions de l'organisation de l'enseignement à la DGEA: les formations générale, professionnelle, socioculturelle et la formation en industrie.

Afin de vérifier l'hypothèse selon laquelle, à la DGEA, le choix des modes d'organisation de la formation est davantage fonction de facteurs extérieurs que des raisons d'être de ces modes, les auteurs du rapport ont cueilli les informations disponibles auprès des professionnels et des gestionnaires du Service d'organisation de l'enseignement, dans les documents contenant les politiques et les objectifs éducatifs et dans les documents de gestion. Cette cueillette a été réalisée principalement au moyen des techniques d'entrevue et d'analyse de contenu.

Le rapport montre comment l'organisation de la formation et le choix des modes se font différemment suivant les types de formation (générale, professionnelle, socioculturelle et en industrie), les institutions qui les prennent en charge, ou encore les clientèles-cibles des divers programmes gouvernementaux. Il relève ensuite les facteurs qui interviennent dans l'organisation de la formation, les différentes formes d'intervention dans cette organisation (selon les types d'institutions) et les éléments influençant l'élaboration d'une politique de développement de l'organisation de l'enseignement.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8270100

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
de l'éducation des adultes

465

L'ORGANISATION DE LA FORMATION A LA DGEA
objectifs de formation, choix et structuration des modes d'organisation

Louise C. Laliberté
Gilles E. Sénéchal
Direction générale de
l'éducation des adultes
Service des études et projets

NOVEMBRE 1977

38-1105

E D U Q 8270100

L'ORGANISATION DE LA FORMATION A LA DGEA:

objectifs de formation, choix et

structuration des modes d'organisation

DEPOT LEGAL
BIBLIOTHEQUE NATIONALE DU QUEBEC
TROISIEME TRIMESTRE - 1980

TABLE DES MATIERES

		Page
LISTE DES TABLEAUX		vi
INTRODUCTION		1
CHAPITRE I:	ENCADREMENT DE LA RECHERCHE	5
	A - A LA RECHERCHE D'UN OBJET D'ETUDE	6
	I - Position du problème	6
	II - Rôle et fonctions d'un "organisateur" de formation	8
	III - Définitions	11
	B - CONFECTION D'UN OUTIL DE TRAVAIL	15
	C - DEMARCHE	18
CHAPITRE II:	QUELQUES DONNEES STATISTIQUES SUR LES ETUDIANTS ADULTES DU QUEBEC	21
	A - Evolution du nombre d'étudiants inscrits par type de formation	24
	B - Evolution de la répartition des étudiants inscrits aux cours selon le sexe	28
	C - Evolution de la répartition des étudiants inscrits aux cours selon la situation de famille	31
	D - Evolution de la répartition des étudiants inscrits aux cours selon la langue maternelle	32
	E - Evolution de la répartition des étudiants inscrits aux cours selon l'âge	33
	F - Evolution de la répartition des étudiants inscrits aux cours selon le niveau de scolarité	36

Page

CHAPITRE III: L'ORGANISATION DES ACTIVITES DE FORMATION DU SECTEUR DE LA FORMATION GENERALE 39

I - LA FORMATION GENERALE EN EDUCATION DES ADULTES 41

A - Les programmes gouvernementaux et la formation générale en éducation des adultes 41

B - La formation générale et les adultes . . 43

II - DESCRIPTION DE L'ORGANISATION DES ACTIVITES DE FORMATION 53

A - L'école organisée sur la base de regroupement d'individus 55

1 - Classe traditionnelle par niveau académique 55

2 - Regroupement d'individus ayant des problèmes d'intégration sociale et scolaire 70

3 - Les classes aux migrants 82

B - Le centre de formation: un libre service 85

1 - Homestudy 86

2 - Atelier ouvert au temps partiel . . . 89

3 - Service aux autodidactes 93

4 - L'apprentissage individualisé, les entrées périodiques, les sorties continues 95

CONCLUSION 103

Page

CHAPITRE IV: L'ORGANISATION DES ACTIVITES DE FORMATION DU SECTEUR DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE . . . 111

I - LE PROGRAMME DE FORMATION DE LA MAIN-D'OEUVRE DU CANADA 112

A - Les activités de formation à temps plein dans les CSR 114

a) Evolution de l'organisation de ces activités 114

b) Les modes retenus et les critères intervenant actuellement dans le choix des modes 123

- Les secteurs de formation professionnelle de niveau secondaire comportant des mentions provinciales 124

- Les secteurs de formation professionnelle de niveau secondaire ne comportant pas de mentions provinciales 129

B - La formation professionnelle de niveau secondaire à temps partiel 139

Conclusion 143

C - La formation professionnelle de niveau collégial 146

a) La formation à temps plein 146

b) La formation à temps partiel 149

Conclusion 150

Page

II - LES CONTRATS DE SERVICES AVEC D'AUTRES INSTANCES: CHAMBRE DE COMMERCE, CORPORATIONS PROFESSIONNELLES, INSTITUTS, ETC. 152

III - LES DEMANDES SPECIFIQUES DE FORMATION 154

CONCLUSION 155

CHAPITRE V: LA GESTION PROVINCIALE DE LA FORMATION EN EDUCATION POPULAIRE 160

A - L'organisation de la formation dans les organismes d'éducation populaire 161

B - L'organisation de la formation en éducation populaire dans les commissions scolaires . . . 164

a) Rappel de quelques données statistiques . 164

b) L'organisation de l'éducation populaire avant 1977 165

c) L'organisation de l'éducation populaire en 1977-78 169

Conclusion 171

CHAPITRE VI: L'ORGANISATION DE LA FORMATION EN INDUSTRIE: L'ASSISTANCE PEDAGOGIQUE 172

A - Le programme gouvernemental de la formation en industrie 173

B - Rôle des organismes d'éducation dans le secteur de la formation en industrie 177

Conclusion 182

Page

CONCLUSION GENERALE 184

I - Les facteurs qui interviennent dans l'organisation de la formation 187

a) La tradition organisationnelle dans le monde scolaire 187

b) Le développement organisationnel en éducation des adultes 189

II - Les différentes formes d'intervention dans l'organisation de la formation 195

a) Dans les CSR 196

b) Dans les CEGEP 197

c) Dans les autres institutions 198

III - Eléments influençant l'élaboration d'une politique de développement de l'organisation de l'enseignement 203

a) Principes pédagogiques soutenant l'organisation 203

b) L'organisation et le partage des responsabilités dans le processus d'organisation 205

ANNEXE 209

TABLEAUX STATISTIQUES 210

LISTE DES TABLEAUX

		Page
TABLEAU I:	Eléments constitutifs des modes d'organisation d'activités de formation (DGEA et réseaux)	16
TABLEAU II:	Répartition des élèves inscrits aux cours par types de formation pour la province, 1970-76	25
TABLEAU III:	Répartition proportionnelle des élèves inscrits aux cours par types de formation pour la province, 1970-76	26
TABLEAU IV:	Répartition des étudiants inscrits dans les classes à niveaux multiples selon les années et selon les niveaux de formation	66
TABLEAU V:	Synthèse des raisons explicatives de l'organisation des activités de formation, secteur de la formation générale	105
TABLEAU A-I:	Répartition des étudiants inscrits aux cours de formation générale à temps plein selon le sexe, 1970-76	212
TABLEAU A-II:	Répartition des étudiants inscrits aux cours de formation générale à temps partiel (incluant les cours de langue parlée) selon le sexe, 1970-76	212
TABLEAU A-III:	Répartition des étudiants inscrits aux cours de formation professionnelle à temps plein selon le sexe, 1970-76	213
TABLEAU A-IV:	Répartition des étudiants inscrits aux cours de formation professionnelle à temps partiel selon le sexe, 1970-76	213

		Page
TABLEAU A-V:	Répartition des étudiants inscrits aux cours de formation socioculturelle selon le sexe, 1970-76	214
TABLEAU A-VI:	Répartition des étudiants inscrits aux cours de tous les types de formation selon le sexe, 1970-76	214
TABLEAU B-I:	Répartition des étudiants inscrits aux cours de formation générale à temps plein selon la situation de famille, 1970-76	215
TABLEAU B-II:	Répartition des étudiants inscrits aux cours de formation générale à temps partiel (incluant les cours de langue parlée) selon la situation de famille, 1970-76	215
TABLEAU B-III:	Répartition des étudiants inscrits aux cours de formation professionnelle à temps plein selon la situation de famille, 1970-76	216
TABLEAU B-IV:	Répartition des étudiants inscrits aux cours de formation professionnelle à temps partiel selon la situation de famille, 1970-76	216
TABLEAU B-V:	Répartition des étudiants inscrits aux cours de formation socioculturelle selon la situation de famille, 1970-76	217
TABLEAU B-VI:	Répartition des étudiants inscrits aux cours de tous les types de formation selon la situation de famille, 1970-76	217

		Page
TABLEAU C-I:	Répartition des étudiants inscrits aux cours de formation générale à temps plein selon la langue maternelle, 1970-76	218
TABLEAU C-II:	Répartition des étudiants inscrits aux cours de formation générale à temps partiel (incluant les cours de langue parlée) selon la langue maternelle, 1970-76	218
TABLEAU C-III:	Répartition des étudiants inscrits aux cours de formation professionnelle à temps plein selon la langue maternelle, 1970-76	219
TABLEAU C-IV:	Répartition des étudiants inscrits aux cours de formation professionnelle à temps partiel selon la langue maternelle, 1970-76	219
TABLEAU C-V:	Répartition des étudiants inscrits aux cours de formation socioculturelle selon la langue maternelle, 1970-76	220
TABLEAU C-VI:	Répartition des étudiants inscrits aux cours de tous les types de formation selon la langue maternelle, 1970-76	220
TABLEAU D-I A:	Répartition des étudiants inscrits aux cours de formation générale à temps plein selon l'âge, 1970-76	221
TABLEAU D-I B:	Répartition proportionnelle des étudiants inscrits aux cours de formation générale à temps plein selon l'âge, 1970-76	221

Page

TABLEAU D-II A: Répartition des étudiants inscrits aux cours de formation générale à temps partiel (incluant les cours de langue parlée) selon l'âge, 1970-76 222

TABLEAU D-II B: Répartition proportionnelle des étudiants inscrits aux cours de formation générale à temps partiel (incluant les cours de langue parlée) selon l'âge, 1970-76 222

TABLEAU D-III A: Répartition des étudiants inscrits aux cours de formation professionnelle à temps plein selon l'âge, 1970-76 223

TABLEAU D-III B: Répartition proportionnelle des étudiants inscrits aux cours de formation professionnelle à temps plein selon l'âge, 1970-76 223

TABLEAU D-IV A: Répartition des étudiants inscrits aux cours de formation professionnelle à temps partiel selon l'âge, 1970-76 224

TABLEAU D-IV B: Répartition proportionnelle des étudiants inscrits aux cours de formation professionnelle à temps partiel selon l'âge, 1970-76 224

TABLEAU D-V A: Répartition des étudiants inscrits aux cours de formation socioculturelle selon l'âge, 1970-76 225

TABLEAU D-V B: Répartition proportionnelle des étudiants inscrits aux cours de formation socioculturelle selon l'âge, 1970-76 225

Page

TABLEAU D-VI A: Répartition des étudiants inscrits aux cours de tous les types de formation selon l'âge, 1970-76 226

TABLEAU D-VI B: Répartition proportionnelle des étudiants inscrits aux cours de tous les types de formation selon l'âge, 1970-76 226

TABLEAU E-I A: Répartition des étudiants inscrits aux cours de formation générale à temps plein selon le niveau de scolarité, 1970-76 227

TABLEAU E-I B: Répartition proportionnelle des étudiants inscrits aux cours de formation générale à temps plein selon le niveau de scolarité, 1970-76 227

TABLEAU E-II A: Répartition des étudiants inscrits aux cours de formation générale à temps partiel selon le niveau de scolarité, 1970-76 228

TABLEAU E-II B: Répartition proportionnelle des étudiants inscrits aux cours de formation générale à temps partiel selon le niveau de scolarité, 1970-76 228

TABLEAU E-III A: Répartition des étudiants inscrits aux cours de formation professionnelle à temps plein selon le niveau de scolarité, 1970-76 229

TABLEAU E-III B: Répartition proportionnelle des étudiants inscrits aux cours de formation professionnelle à temps plein selon le niveau de scolarité, 1970-76 229

La réalisation et l'exécution
technique ont été assurées
par Thérèse Lebel et
Huguette Houde du Service
des études et projets

Direction générale de
l'éducation des adultes
Novembre 1977

Page

TABLEAU E-IV A:	Répartition des étudiants inscrits aux cours de formation professionnelle à temps partiel selon le niveau de scolarité, 1970-76	230
TABLEAU E-IV B:	Répartition proportionnelle des étudiants inscrits aux cours de formation professionnelle à temps partiel selon le niveau de scolarité, 1970-76	230
TABLEAU E-V A:	Répartition des étudiants inscrits aux cours de formation socioculturelle selon le niveau de scolarité, 1970-76	231
TABLEAU E-V B:	Répartition proportionnelle des étudiants inscrits aux cours de formation socioculturelle selon le niveau de scolarité, 1970-76	231
TABLEAU E-VI A:	Répartition des étudiants inscrits aux cours de tous les types de formation selon le niveau de scolarité, 1970-76	232
TABLEAU E-VI B:	Répartition proportionnelle des étudiants inscrits aux cours de tous les types de formation selon le niveau de scolarité, 1970-76	232

INTRODUCTION

Ce rapport représente la réalisation d'une partie du mandat confié au groupe de travail sur les modes organisationnels (SOE - SEP). Le comité a défini ainsi la première étape de son plan de travail: "Inventorier, décrire et faire une analyse critique des modes organisationnels existants". Cette recherche devait servir de point de départ pour réaliser les objectifs suivants:

1. "Elaborer une politique et une stratégie de développement en vue d'améliorer les modes existants et de formuler, au besoin, de nouveaux modes d'organisation de la formation".

2. "Produire un répertoire des modes d'organisation supportés prioritairement par la DGEA qui inclurait des recommandations concernant leur utilisation",

la réalisation de ces deux objectifs constituant deux autres étapes du mandat.

Les préliminaires du présent travail ont été faits par les membres du comité; la définition des problèmes, le listing et la définition descriptive des modes d'organisation des activités de formation qui existent actuellement dans le réseau de l'éducation des adultes (DGEA - SEA) nous ont permis d'établir l'encadrement de notre travail et de définir la stratégie pour le réaliser. Soulignons qu'une revue de la

littérature en administration scolaire a été décevante en regard des questions soulevées par le comité et de la situation particulière de l'éducation des adultes au Québec. Devant ce fait, nous avons procédé à la mise en forme de notre travail uniquement à l'aide de l'expérience des membres du comité sans passer par la combinaison pratique-théorie en administration scolaire.

Le présent rapport constitue principalement un inventaire et une description des diverses formes d'organisation selon lesquelles on organise les services éducatifs destinés aux adultes du Québec. La dimension critique émerge de la mise en évidence des phénomènes décrits tout au long du rapport. La description du rôle des différents facteurs qui entrent en ligne de compte dans l'organisation des activités de formation et la découverte de ceux qui n'ont aucune influence éclairent sur les possibilités et les limites du champ d'action qu'on appelle l'organisation de l'enseignement. En ce sens, nous croyons qu'il contient les informations pertinentes à la réalisation des autres étapes du mandat du comité de travail.

En plus du chapitre de l'encadrement conceptuel et des précisions méthodologiques, le document comprend cinq chapitres dont quatre consacrés à la description des formes d'organisation correspondant aux quatre divisions de l'organisation de l'enseignement à la DGEA: les formations générale, professionnelle, socioculturelle et la formation

en industrie. Cependant, avant de procéder à la description de l'organisation selon ces secteurs, nous avons inséré un chapitre sur les caractéristiques des adultes inscrits aux cours selon les types de formation.

CHAPITRE I

ENCADREMENT DE LA RECHERCHE

A - A LA RECHERCHE D'UN OBJET D'ETUDE

I - Position du problème

Le groupe de travail sur les modes organisationnels s'est réuni à plusieurs reprises pour tenter de comprendre l'étendue et les limites du mandat qui lui était confié. Les discussions en comité ont fait ressortir plusieurs phénomènes qui semblent présents dans une partie importante des opérations du Service d'organisation de l'enseignement:

a) il existe apparemment une grande variété de modes organisationnels à la DGEA;

b) ces modes se sont développés au fur et à mesure que les programmes gouvernementaux s'articulaient et que les organismes locaux éprouvaient des difficultés à atteindre les objectifs généraux de ces programmes;

c) on se demande si cette situation est une conséquence de la variété des buts poursuivis en éducation des adultes et de la diversité des situations vécues par les adultes qu'on désire atteindre;

d) on se demande si la multiplicité des intervenants en éducation des adultes, c'est-à-dire les différents paliers de gouvernement, les différents ministères et les agents économiques, ne crée pas autant de contraintes, d'interventions sur le processus de l'organisation des activités de formation;

e) on se demande s'il existe une cohérence entre les objectifs que la DGEA dit poursuivre en éducation des adultes (ce qu'elle appelle les "valeurs") et l'organisation des activités de formation;

f) il se manifeste un sentiment de malaise lorsque, par exemple, le mode de financement subordonne les objectifs éducatifs explicitement poursuivis ou encore lorsque la recherche du maintien du volume des opérations subordonne les objectifs proprement qualitatifs;

g) il existe une incertitude en regard du partage des responsabilités entre le palier provincial et le palier local.

Si ces opinions et ces interrogations constituent l'arrière-plan du travail du comité, il existe également un autre phénomène qui caractérise cette fois le travail du comité. Nous nous référons ici aux difficultés qu'a rencontrées le groupe à définir l'objet d'étude. L'énumération des composantes d'un mode d'organisation constitue une liste impressionnante (1) et témoigne de cette difficulté. Ce fait s'est traduit par une incapacité à définir l'objet d'étude qui satisfasse toutes les conceptions, toutes les représentations que chacun se fait d'un mode organisationnel. Une tentative pour résoudre ce problème nous entraîne à cerner systématiquement ce qui se cache derrière le terme mode d'organisation.

II - Rôle et fonctions d'un "organisateur" de formation

Pour arriver à dépasser cette difficulté, nous avons procédé par la méthode d'élimination en nous centrant sur le rôle d'un "organisateur" de la formation du SOE. Selon nous, une personne qui fait de l'organisation de l'enseignement:

---

(1) Pour illustration se référer aux documents de travail du groupe et à ceux préparés par MM. Emilien Bédard et Jules Desrosiers.

a) doit connaître le contenu des programmes et leurs exigences méthodologiques, techniques et temporelles pour assurer la mise en place des moyens matériels, la fixation d'un calendrier et la disponibilité des ressources humaines nécessaires aux activités éducatives proprement dites. N'entrent pas dans son rôle d'organisateur, la rédaction des programmes d'études, la mise au point de méthodes pédagogiques, la détermination du temps nécessaire à l'apprentissage.

b) détermine les normes budgétaires des activités de formation et ses décisions entraînent directement l'émission de montants d'argent;

c) est astreinte à prendre ses décisions en regard des politiques (ex.: PFMC) qui encadrent le secteur de formation dans lequel il oeuvre;

d) ne détermine pas les besoins de l'entreprise en regard de la qualification des travailleurs, ne traduit pas ces besoins en programmes d'études, mais elle fournit le support nécessaire et assure la réalisation des activités qui doivent satisfaire ces besoins;

e) ne détermine pas les besoins de la société en regard de l'accroissement de la qualité personnelle des individus de cette société, de leur adaptation sociale, mais elle fournit le support nécessaire et assure la réalisation des activités qui permettront l'accroissement de cette qualité personnelle et de cette adaptation sociale.

Nous tirons les conséquences suivantes de cet établissement du partage des responsabilités:

1 - "L'organisateur" d'activités de formation est déterminé dans son travail par certaines décisions qui lui sont imposées et par des actions dont il n'a pas la responsabilité (comme n'importe quel agent d'une organisation). Ce fait ne l'empêche pas d'être un consultant influent auprès de ceux qui prennent les décisions ou qui agissent;

2 - "L'organisateur" responsable de la réalisation des activités de formation travaille davantage au niveau du processus que des contenus:

a) il relie, en les rendant opérants, les produits des spécialistes des programmes d'études, de l'évaluation (accueil et testing), de la pédagogie et des méthodes pédagogiques;

b) ses actions d'opérationalisation doivent s'inscrire dans les limites des politiques établies et doivent chercher à réaliser les objectifs de la formation en éducation des adultes: former des travailleurs capables de satisfaire les exigences du marché du travail et former des individus adaptés à la vie en société québécoise;

c) ses actions d'opérationalisation doivent tenir compte des caractéristiques des adultes à former afin de rendre accessibles matériellement les activités de formation.

III - Définitions

A partir de l'identification du rôle d'un "organisateur" d'activités de formation et du contexte qui encadre l'exercice de ce rôle, nous sommes en mesure d'avancer quelques définitions:

a) Organisation de la formation

Au sens où nous l'entendons ici, "l'organisation de la formation" est un processus qui permet d'opérationaliser un ou des objectifs éducatifs, compte tenu des

caractéristiques des individus visés par ce ou ces objectifs, à l'aide de ressources matérielles, humaines et pédagogiques.

L'organisation de la formation sera plus ou moins adaptée selon le degré de précision des objectifs éducatifs, selon l'état de la connaissance des caractéristiques des individus et selon le choix des ressources disponibles.

b) Mode d'organisation

Un mode d'organisation ou un mode organisationnel serait donc une façon spécifique d'organiser des activités de formation. Il nous faut donc déterminer le ou les facteurs qui rend ou rendent spécifique cette réalisation.

Nous pouvons considérer que former, instruire, éduquer, reposent d'abord sur la communication entre un émetteur et un récepteur. Nous pouvons considérer également que cette communication peut se réaliser dans des situations variées: une mère qui démontre à son enfant, un enseignant qui s'adresse à trente enfants, un réalisateur de télévision qui produit un message à l'intention des téléspectateurs, etc... De plus, nous pouvons avancer que

de telles situations sont caractérisées par un type d'émetteur, un type de récepteur et un type de ressources matérielles qui leur sont propres et nécessaires. Par exemple, la situation d'un enseignant qui veut transmettre et faire apprendre des notions de mathématiques à un groupe d'étudiants exige un local, un lieu de rencontre et habituellement un tableau noir, des craies, des volumes, des cahiers d'exercices, du papier, des crayons, etc... La situation d'un instructeur de mécanique agricole qui désire rendre un groupe d'étudiants habiles à ajuster telle partie d'un moteur de tracteur exige habituellement un atelier de travail, un moteur, des outils, de l'essence, de l'huile, etc...

A partir de ces remarques, nous considérerons que le rapport émetteur - récepteur - ressources constitue l'élément qui distingue un mode organisationnel d'un autre. La mise en place des éléments de ce rapport constitue des actions d'organisation de la formation. Par exemple, compte tenu des objectifs pédagogiques d'un cours donné et des caractéristiques des étudiants à qui s'adresse ce cours, et d'autres facteurs, il est possible qu'un organisateur de formation décide de recourir à deux ou trois modes d'organisation différents, à deux ou trois rapports émetteurs - récepteurs - ressources - distincts. Pour l'enseignement

théorique, il organisera une classe: formateurs - groupe de 20 étudiants - local, tableau noir, volumes; pour l'enseignement pratique, il mettra en place des stages d'observation et des stages de pratique: superviseur - stagiaire - lieu de production.

Selon nous, l'émetteur est le dépositaire de connaissances et d'habilités à transmettre, il est l'utilisateur de la pédagogie et des méthodes pédagogiques. Le récepteur est l'individu faisant partie ou non d'un groupe qui devrait, espère-t-on, atteindre les objectifs de formation fixés, Les ressources matérielles, ce sont les moyens qui soutiennent la relation émetteur - récepteur; ils sont habituellement regroupés sous les rubriques matériel didactique et équipement.

Un mode d'organisation d'activités de formation est la mise en place de ressources nécessaires à la relation de communication entre le dépositaire de connaissances et d'habilités et l'individu qui devrait acquérir des connaissances et des habilités.

L'organisation de la formation est donc un processus qui permet d'opérationaliser un ou des objectifs éducatifs, compte tenu des caractéristiques des individus visés

par ce ou ces objectifs, à l'aide d'un ou de plusieurs modes d'organisation d'activités de formation.

B - CONFECTION D'UN OUTIL DE TRAVAIL

Etant donné les problèmes déjà mentionnés, nous avons procédé en comité à la construction d'un outil qui non seulement permettrait d'aplanir certaines difficultés de langage mais qui servirait également à systématiser la description de l'organisation de l'enseignement aux adultes. Après avoir fait une énumération des divers modes organisationnels connus, nous avons spécifié pour chacune des composantes d'un mode d'organisation donné les éléments caractérisant ce mode. Ainsi nous avions les informations précises pour procéder à des regroupements, des éliminations, et enfin conserver ce qui était de même nature. Ce travail a permis de faire une définition descriptive de douze (12) modes organisationnels utilisés actuellement en éducation des adultes (secteur DGEA). Le lecteur du présent rapport pourra se référer régulièrement à ce tableau pour connaître les réalités qui sont contenues dans les différents noms par lesquels nous désignerons les modes d'organisation.

TABLEAU I

ELEMENTS CONSTITUTIFS DES MODES D'ORGANISATION D'ACTIVITES DE FORMATION

(DCEA et réseaux)

MODE ORGANISATIONNEL	TYPE DE COMMUNICATEUR	SITUATION DU RECEPTEUR	MATERIEL DIDACTIQUE	MATIERE PREMIERE	EQUIPEMENT	PERSONNEL D'AIDE DIRECT A L'ENSEIGNEMENT
Classe	Formateur	Groupe d'individus réunis physiquement, ayant un objectif éducatif identique et des préalables semblables	X(1)	X	Local aménagé pour recevoir X étudiants	---(2)
Atelier ouvert	Formateur (spécialiste de matière) Pair - groupe de pairs	Individu ayant un profil personnel et poursuivant à son rythme, un cheminement qui lui est propre	Outils d'apprentissage et d'évaluation individualisés	X	Local aménagé pour recevoir les étudiants et permettre plusieurs activités à la fois	Préposé au testing
Tutorat	Formateur (conseil de la démarche)	Individu ayant un profil personnel et poursuivant à son rythme, un cheminement qui lui est propre	Outils d'apprentissage et d'évaluation individualisés	X	Local aménagé pour recevoir un étudiant	---
Atelier de travail	Formateur - instructeur Moniteur	Individu ou groupe restreint manipulant des instruments, des outils et des machines	X	X	Local ou espace aménagé selon les exigences du programme	Variable: appariteur - magasinier - homme d'entretien, etc.
Laboratoire	Formateur Auxiliaire d'enseignement	Individu ou groupe qui expérimente par simulation	X	X	Local aménagé selon les exigences du programme	Appariteur
Stage en milieu de travail	Superviseur de stage Personnel du milieu de travail	Individu poursuivant un objectif spécifique: - apprentissage - adaptation - orientation - placement	---	---	---	---

MODE ORGANISATIONNEL	TYPE DE COMMUNICATEUR	SITUATION DU RECEPTEUR	MATERIEL DIDACTIQUE	MATIERE PREMIERE	EQUIPEMENT	PERSONNEL D'AIDE DIRECT A L'ENSEIGNEMENT
Correspondance	Equipe de production: . conception . rédaction . évaluation	Individu ayant un profil personnel et poursuivant à son rythme, un cheminement qui lui est propre	X	X	---	---
Counselling (relation d'aide)	Intervenant spécialiste (psychologue, c.o.)	Individu ou groupe qui poursuit une démarche de connaissance personnelle	X	X	Local approprié	---
Mass Media	Equipe de production: . conception . réalisation . animation . rédaction . évaluation (possible)	Public ou groupe formel poursuivant collectivement une démarche éducative	X	X	X	Préposé à l'évaluation
Rencontre de groupe (ex.: OVEP - Animation communautaire	Pair Expert Animateur	Groupe qui poursuit un objectif défini en groupe	X	X	Local aménagé pour réaliser les objectifs du groupe	---
Conférence, démonstration, clinique	Expert	Groupe formel recevant des informations destinées à un public	---	---	---	---
Séminaire	Pair Expert Animateur	Groupe échangeant son expertise dans un but de compréhension	X	X	Local aménagé pour réaliser les objec-	---
Formation sur le tas	NON UTILISE EN EDUCATION DES ADULTES - SECTEUR DGEA					

(1) X: variable présente dans l'organisation d'activités de formation.

(2) ---: variable non présente dans l'organisation d'activités de formation.

C - DEMARCHE

Après avoir réalisé la précédente mise en ordre de l'information, nous avons passé à l'étape suivante qui devait permettre de vérifier la justesse des impressions qu'on nourrit à l'égard de l'organisation de la formation à la DGEA. Nous avons formulé des hypothèses à la suite d'un examen de ces impressions, et des malaises exprimés (cf. plus haut pp. 6-7) par ceux qui sont au coeur de l'organisation

L'hypothèse centrale est reliée à l'interrogation principale qui est à l'origine de la présente recherche: comment se fait le choix des modes organisationnels ? Lorsque ce choix se fait, l'est-il en fonction des objectifs éducatifs et des caractéristiques des étudiants ? Quel est le poids de la tradition, le mode d'allocation des ressources financières, du PFMC, des commanditaires dans le choix final ? De façon définitive, l'hypothèse première qui a guidé notre travail a été formulée ainsi:

A la DGEA, le choix des modes d'organisation de la formation est davantage fonction de facteurs extérieurs que des raisons d'être de ces modes, c'est-à-dire, les objectifs éducatifs qu'ils permettent de réaliser compte tenu des caractéristiques des individus visés par ces objectifs.

Nous posions, en corollaire, deux autres hypothèses:

1 - Les facteurs extérieurs influençant directement le choix des modes d'organisation de la formation sont: la tradition organisationnelle dans le monde scolaire et à la DGEA ainsi que les ressources financières limitées.

2 - Les facteurs extérieurs influençant indirectement le choix des modes d'organisation sont: les accords avec les autres paliers de gouvernement et la "demande" des employeurs.

Dans le but de confirmer ou infirmer ces hypothèses nous avons tenté de:

a) déterminer les facteurs qui présidèrent au choix d'un mode donné selon les secteurs de formation, selon les techniques ou selon les cours;

b) établir et expliquer les écarts et les liens qui existent entre un mode donné (sa logique interne, ses limites et ses possibles), l'utilisation qui en est faite pour répondre à une situation donnée (objectifs éducatifs spécifiques et caractéristiques de la clientèle);

c) procéder à une analyse globale à partir des bilans précédents.

Enfin, ajoutons que nous avons cueilli les informations disponibles auprès des professionnels et des gestionnaires du SOE, dans les documents contenant les politiques et les objectifs éducatifs et dans les documents de gestion. Cette cueillette a été réalisée principalement au moyen des techniques d'entrevue et d'analyse de contenu.

CHAPITRE II

QUELQUES DONNEES STATISTIQUES SUR LES ETUDIANTS ADULTES DU QUEBEC

Avant de procéder à la description de l'organisation des activités de formation en éducation des adultes, il nous a paru pertinent de faire état des caractéristiques des étudiants rejoints par les différents programmes gouvernementaux. A l'occasion du présent travail et compte tenu de la "mission" économique et sociale de l'éducation des adultes, nous étions intéressés à connaître les catégories de la population rejointes par les programmes de formation. En somme, nous voulions savoir à l'intention de qui s'est organisées, par le passé, les activités de formation, les tendances des changements survenus au cours des dernières années, et les variations selon les secteurs de formation.

Du fait que les informations disponibles sont restreintes - sexe, état civil, langue, âge et scolarité selon les types de formation - nous ne pouvons pas toujours procéder à des mises en relation directes entre l'organisation de l'enseignement et les caractéristiques de la clientèle effectivement rejointe par un programme donné. Néanmoins, ces informations renseignent quelque peu sur la population adulte fréquentant les différents services administrés par la DGEA et à ce titre nous les colligeons dans le présent chapitre et nous y ferons référence dans les chapitres ultérieurs (1).

---

(1) Ces données ont été constituées à l'aide des renseignements fournis par la formule DMC 1-5. Or, ces renseignements sont acheminés à la DGEA uniquement lorsqu'un adulte s'inscrit à des activités créditées de formation dans une commission scolaire; ces institutions négligent d'acheminer ces formules lorsque les activités de formation ne sont pas reconnues par le ministère. D'autres formules

(voir référence page suivante)

Des cahiers statistiques publiés annuellement par le Service de la gestion et du financement nous avons extrait et regroupé les données disponibles pour une période de six ans: de 1970 à 1976. Ce regroupement permet de saisir l'évolution des caractéristiques des adultes inscrits à des cours de formation. On notera que ces données ont été recueillies à partir des inscriptions par type de formation et ne concernent que les étudiants fréquentant une institution des commissions scolaires ou commissions scolaires régionales. Les types de formation établis depuis 1972-73 dans ce recueil statistique sont:

1. Formation générale à temps plein
2. Formation générale à temps partiel
3. Formation professionnelle à temps plein
4. Formation professionnelle à temps partiel
5. Formation socioculturelle
6. Cours de langue parlée.

Avant cette date, la sixième catégorie, cours de langue parlée, était incluse dans la deuxième, celle de formation générale à temps partiel. Dans le but d'homogénéiser les données pour fins de comparaison, nous avons procédé au même regroupement. Donc, nos tableaux comprendront cinq catégories de formation. Enfin, remarquons que nous doutons de la précision des données pour l'année 1974-75,

---

(suite référence page précédente)

administratives (DGEA S-K et R-K pour les CEGEP; DGEA S-X et R-X pour les commissions scolaires) nous renseignent sur la nature et le volume d'activités; mais ces dernières restent muettes sur les caractéristiques des personnes inscrites à ces activités. Ca comprend mieux aussi pourquoi les informations du chapitre sont incomplètes; ce chapitre écope des failles inhérentes au système d'informations recueillies à la DGEA, par les diverses formules administratives.

compte tenu du taux élevé de rejets (15,3%) (1). Nous fournissons les informations pour cette année, mais elles peuvent difficilement, selon nous, servir de point d'appui pour déceler une tendance quelconque.

A - Evolution du nombre d'étudiants inscrits par type de formation (TABLEAUX II et III)

De 1970 à 1976, le nombre d'étudiants inscrits aux cours de formation dispensés par les commissions scolaires a subi une augmentation de 22,2%.

Cette augmentation a surtout eu lieu dans le secteur de la formation socioculturelle. En effet, le nombre d'étudiants inscrits dans ce secteur représentait 26,5% de l'ensemble des inscrits en 1970-71, ils en représentent en 1975-76 plus de 37%. On remarque une augmentation de 76% du nombre d'élèves inscrits dans ce secteur de formation en six ans.

En formation générale à temps plein (PFMC), nous voyons une diminution de 1970-71 à 1971-72 et depuis une relative stabilité

---

(1) Le lecteur remarquera une différence dans les totaux du tableau I et les tableaux A-I à E-VI. L'écart s'explique par le fait que les "rejets" ont été éliminés des tableaux A-I à E-VI.

TABLEAU II

REPARTITION DES ELEVES INSCRITS AUX COURS PAR TYPES DE FORMATION POUR LA PROVINCE, 1970-76.

TYPES DE FORMATION / ANNEES	FORMATION GENERALE		FORMATION PROFESSIONNELLE		FORMATION SOCIOCULTURELLE	REJETS	TOTAL
	Temps plein	Temps partiel (1)	Temps plein	Temps partiel			
1970-71	27 855	56 749	17 664	21 842	43 819	-	165 329
1971-72	20 263	49 132	22 721	27 706	59 866	-	179 688
1972-73	21 136	52 749	17 300	25 571	66 668	4 256	187 680
1973-74	19 637	42 150	16 304	24 503	73 466	15 829	191 889
1974-75	20 623	34 326	11 442	22 820	71 871	29 433	192 515
1975-76	20 588	56 739	17 325	22 439	75 309	9 599	201 999

(1) Incluant les cours de langue parlée.

Source: Cahiers statistiques publiés annuellement par le SGF - DGEA.

TABLEAU III

REPARTITION PROPORTIONNELLE DES ELEVES INSCRITS AUX COURS PAR TYPES DE FORMATION POUR LA PROVINCE, 1970-76.

TYPES DE FORMATION / ANNEES	FORMATION GENERALE		FORMATION PROFESSIONNELLE		FORMATION SOCIOCULTURELLE	REJETS	TOTAL
	Temps plein	Temps partiel (1)	Temps plein	Temps partiel			
1970-71	16,85	33,12	10,32	13,21	26,50	-	100,00
1971-72	11,28	27,34	12,64	15,42	33,32	-	100,00
1972-73	11,26	28,10	9,23	13,62	35,52	2,27	100,00
1973-74	10,23	21,97	8,50	12,77	38,28	8,25	100,00
1974-75	10,71	17,83	6,98	11,85	37,33	15,29	100,00
1975-76	10,19	28,08	8,58	11,11	37,28	4,75	100,00

(1) Incluant les cours de langue parlée.

Source: Cahiers statistiques publiés annuellement par le SGF - DGEA.

en nombre absolu. Par ailleurs, proportionnellement à l'ensemble des inscrits à tous les types de formation, le nombre d'étudiants n'a cessé de décroître dans ce secteur. En formation générale à temps partiel, le nombre d'étudiants inscrits n'a cessé de décroître jusqu'en 1975-76 où nous voyons une nette augmentation.

La situation dans le secteur de la formation professionnelle est plus variable. Au temps plein (PFMC), après la remontée de 1970-71 à 1971-72 et le déclin de 1972-73, nous remarquons de légères variations en nombre absolu. Par contre, proportionnellement à l'ensemble des inscrits à tous les types de formation, le nombre d'étudiants de ce secteur n'a cessé de décliner. Au temps partiel (PFMC et gouvernement du Québec), la situation est semblable sauf que la tendance à la baisse se manifeste tant en nombre absolu que proportionnellement à l'ensemble des inscrits pour tous les types de formation.

En somme, excluant la remontée spectaculaire de 1975-76 dans le secteur de la formation générale à temps partiel, nous remarquons que le nombre des étudiants inscrits aux cours de formation a tendance à diminuer dans les secteurs des formations générale et professionnelle alors que la progression est constante et rapide en formation socioculturelle.

B - Evolution de la répartition des étudiants inscrits aux cours selon le sexe (ANNEXE I, TABLEAUX A-I à A-VI)

En considérant l'ensemble des inscrits aux cours de formation dispensés par les commissions scolaires (TABLEAU A-VI), nous constatons que le nombre des femmes n'a cessé de croître au cours des six années étudiées. Proportionnellement aux hommes, elles sont de plus en plus majoritaires. Cependant, en examinant la situation selon les types de formation, nous devons souligner d'importantes distinctions:

1) En six ans nous remarquons un renversement total dans la représentation des femmes inscrites aux cours de formation générale à temps plein. En 1970, elles composaient 36,3% de cette clientèle, en 1976 elles représentent 59,6%.

2) La représentation des femmes aux cours de formation générale à temps partiel demeure majoritaire pendant cette période. Cependant, de 1973-74 à 1975-76, nous remarquons une augmentation proportionnelle dans les inscriptions des hommes.

3) En formation professionnelle à temps plein, les hommes sont largement majoritaires. Cependant, après

une baisse considérable en 1972-73, le nombre des femmes atteint un nouveau "sommet" en 1975-76 (32,99%).

4) La répartition selon le sexe était relativement égale de 1970 à 1973 en formation professionnelle à temps partiel. Depuis, la situation a évolué en faveur du sexe masculin.

5) Le royaume des femmes, la formation socioculturelle, retient davantage l'intérêt des hommes. Alors qu'en 1970-71, les femmes représentaient 92% des inscrits de ce secteur de formation, cette proportion a baissé à près de 87% en 1975-76.

Nous pouvons nous demander si les changements de juin 1972 à la loi FPA ont eu une certaine influence. En effet, la possibilité offerte aux "personnes au foyer", donc probablement aux femmes, de profiter des avantages de la loi explique partiellement, sans doute, la hausse de la représentation des femmes en formations générale et professionnelle, temps plein. Par ailleurs, nous n'avons pas les informations qui peuvent expliquer les autres mouvements décelés à l'examen des tableaux comme celui de l'augmentation du nombre d'hommes dans les programmes totalement ou partiellement

exclus de la loi FPA. Est-ce dû uniquement au fait que la DGEA et les SEA ont introduit dans leur programmation de nouveaux cours qui intéressent davantage les hommes ? Lesquels ? (bricolage, problèmes sociaux) ? Existe-t-il d'autres raisons qui expliquent ce phénomène ?

C - Evolution de la répartition des étudiants inscrits aux cours selon la situation de famille (ANNEXE I, TABLEAUX B-I à B-VI)

Globalement, les étudiants inscrits aux cours de formation des commissions scolaires sont majoritairement mariés. Les personnes célibataires sont proportionnellement moins nombreuses en 1975-76 qu'en 1970-71 alors que celles qui ont un statut autre (divorcées, séparées) ont augmenté.

Selon les types de formation, des tendances analogues se manifestent sauf en formations générale et professionnelle à temps plein. Dans ces cas où la proportion des femmes augmente sans cesse, les personnes mariées ne sont plus majoritaires et nous remarquons une augmentation proportionnelle des personnes célibataires, divorcées ou séparées.

D - Evolution de la répartition des étudiants inscrits aux cours selon la langue maternelle (ANNEXE I, TABLEAUX C-I à C-VI)

Les étudiants inscrits aux cours des commissions scolaires sont surtout francophones (± 85%), les anglophones représentent environ 8% de l'ensemble des inscrits et ceux dont la langue maternelle est différente représentent ± 5%. Ces proportions n'ont guère varié au cours des six ans étudiés.

La situation est sensiblement la même en formation professionnelle à temps partiel tandis que les francophones sont plus largement représentés (± 90%) en formation socioculturelle, en formation professionnelle à temps plein et jusqu'en 1973-74 en formation générale à temps plein. Par ailleurs, en formation générale à temps partiel, les francophones sont moins nombreux (70 à 77% selon les années, les anglophones 13 à 17% et les "allophones" 8 à 12%) que dans les autres secteurs de formation.

E - Evolution de la répartition des étudiants inscrits aux cours selon l'âge (ANNEXE I, TABLEAUX D-I à D-VI)

Dans l'ensemble, il existe une certaine stabilité de l'âge moyen (1) des étudiants inscrits aux cours de formation des adultes (± 30 ans) depuis 1970. Lorsque nous examinons les données selon le type de formation nous remarquons les phénomènes suivants:

1) En formation générale à temps plein, les étudiants inscrits sont plus jeunes que la moyenne générale (24 à 27 ans) des inscrits et nous remarquons un rajeunissement constant.

2) En formation générale à temps partiel, l'âge moyen des étudiants inscrits se rapproche de la moyenne générale, mais nous constatons un vieillissement de cette catégorie (± 31 ans).

3) Jusqu'en 1973-74, les étudiants inscrits en formation professionnelle à temps plein étaient plus agés que la moyenne des inscrits (de 32 à 34 ans) alors qu'en 1975-76, les étudiants inscrits à ces cours sont plus jeunes (27 ans).

---

(1) Cet âge moyen a été déterminé par le calcul de la médiane qui se définit comme la valeur numérique d'une caractéristique ou variable qui partage un ensemble en deux groupes de taille égale. En somme, la médiane est le point dans la série des scores au-dessous duquel nous comptons exactement 50% des scores.

4) De façon relativement stable, les étudiants inscrits en formation professionnelle à temps partiel sont plus jeunes que la moyenne de l'ensemble des inscrits (± 28 ans).

5) En formation socioculturelle, les étudiants sont généralement plus agés que la moyenne (± 32 ans) et ce de façon stable depuis 1970.

En formations générale et professionnelle à temps plein nous remarquons un rajeunissement de la clientèle. Dans ces secteurs où le recrutement est contrôlé (principalement par les CMC locaux et les commissions de formation professionnelle), ce rajeunissement est sans doute significatif des décisions des personnes chargées d'appliquer la loi FPA. Ainsi en est-il, sans doute, du fait du jeune âge relatif des étudiants du secteur professionnel à temps partiel.

Malheureusement, nous ne disposons pas des moyens techniques pour établir un lien entre ce phénomène de rajeunissement et celui de l'augmentation du recrutement féminin, tout comme nous ne pouvons que nous interroger sur les raisons qui expliquent l'attrait des personnes plus agées en formation socioculturelle et en

formation générale à temps partiel. Ce fait est-il attribuable au contenu des cours, au mode de recrutement (responsabilité du réseau d'éducation), à l'intérêt que ces cours, surtout en formation socioculturelle, ont suscité auprès de groupements féminins du genre de l'AFEAS et des cercles des fermières ?

F - Evolution de la répartition des étudiants inscrits aux cours selon le niveau de scolarité (ANNEXE I, TABLEAUX E-I à E-VI)

En général, la scolarité moyenne des étudiants inscrits aux cours dispensés par les commissions scolaires n'a cessé d'augmenter depuis 1970 (9,54 à 10,46%). En formations générale et professionnelle à temps partiel et en formation socioculturelle, nous retrouvons une légère augmentation (± 0,5 année de scolarité) et des moyennes (en fait établies par le calcul de la médiane) de plus de 10 années de scolarité depuis 1970.

En formations générale et professionnelle temps plein, nous voyons une nette progression de ce niveau de scolarité qui, par ailleurs, a toujours été plus faible que dans les autres secteurs (± 9 années de scolarité). En somme, nous voyons probablement dans ce phénomène un effet du contrôle de la sélection des candidats (MMI et MTM) à qui s'adressent les avantages de la loi FPA.

En terminant, nous pouvons établir certaines relations entre les différentes caractéristiques pour lesquelles nous avons des informations:

1) Depuis 1970, en formations générale et professionnelle à temps plein, les activités de formation ont rejoint proportionnellement de plus en plus de femmes et de

personnes célibataires, divorcées ou séparées. Ces secteurs recrutant davantage de francophones que les autres secteurs de formation (sauf en socioculturelle). Dans ces deux cas, le niveau de scolarité est plus faible que dans l'ensemble mais il progresse de façon constante depuis 1970. Par ailleurs, les étudiants du secteur de formation générale à temps plein sont beaucoup plus jeunes que ceux du secteur de la formation professionnelle à temps plein.

2) La formation générale à temps partiel et la formation socioculturelle attirent majoritairement des femmes depuis 1970. Néanmoins la proportion des hommes qui s'inscrivent à des cours de ces secteurs tend à augmenter. La majorité de ces inscrits sont des personnes mariées, plus agées que la moyenne générale et dont la scolarité est supérieure. Le secteur de formation générale à temps partiel recrute moins de francophones que les autres secteurs de formation.

3) La formation professionnelle à temps partiel recrute de plus en plus, et de façon majoritaire des hommes et des personnes mariées. Sur les autres plans, nous remarquons une certaine stabilité depuis 1970. Au cours de cette période, les étudiants demeurent plus

jeunes et plus scolarisés que la moyenne des inscrits. Par contre, nous retrouvons dans cette catégorie une répartition selon la langue semblable à celle qui caractérise l'ensemble des inscrits.

En conclusion, soulignons qu'il se dégage de l'ensemble de ces descriptions une certaine stabilité ou plutôt certaines progressions ou régressions lentes. En effet, sauf un cas, celui de la représentation des femmes en formation générale à temps plein, nous ne remarquons pas de renversement total des situations depuis 1970. Par ailleurs, il existe des diversités selon les secteurs de formation; le portrait moyen des étudiants inscrits n'est pas équivalent d'un secteur à l'autre. Ce fait témoigne sans doute de politiques distinctes ayant des effets au niveau du recrutement des candidats.

CHAPITRE III

L'ORGANISATION DES ACTIVITES DE FORMATION DU SECTEUR DE LA FORMATION GENERALE

Ce chapitre sera consacré à la description de l'organisation de la formation générale, c'est-à-dire de la formation par laquelle on transmet aux individus les outils qui sont à la base de la communication sociale de nos sociétés modernes: maîtrise de la langue maternelle parlée et écrite, éléments des mathématiques, des sciences physiques, de langue seconde et certains principes nécessaires à l'organisation de la vie en société (relations humaines, économiques, politiques, etc.).

En plus de la conclusion, cette partie de notre rapport comprendra deux sections. La première sera une rapide description de l'organisation générale des programmes gouvernementaux qui supportent les activités de la formation générale et un rappel des principales caractéristiques des étudiants fréquentant les cours de ce secteur. La deuxième partie de ce chapitre est essentiellement une description des diverses façons d'organiser les activités de formation générale dans le réseau de l'éducation des adultes. Au lecteur qui dispose de peu de temps nous conseillons de lire cette première partie, l'introduction de la seconde partie et enfin la conclusion qui contient une synthèse des descriptions des différents types d'organisation des activités de formation.

I - LA FORMATION GENERALE EN EDUCATION DES ADULTES

Pour commencer, nous croyons pertinent de situer le lecteur en fournissant quelques informations factuelles relatives à l'organisation de la formation générale en éducation des adultes et quelques autres sur les caractéristiques des adultes rejoints par ce programme.

A - Les programmes gouvernementaux et la formation générale en éducation des adultes

1 - Niveau élémentaire et secondaire

Dans le cadre des programmes gouvernementaux (fédéral et provincial) de formation de la main-d'oeuvre, la formation générale vise à:

> "Préparer les adultes à suivre des cours de formation professionnelle ou à obtenir le degré de scolarité exigé pour accéder à certains postes de travail" (1).

---

(1) Statistiques 1er juillet 1974 au 30 juin 1975. PCEA - SGF, version dactylographiée, p. 45.

De façon moins spécifique, les objectifs de la formation générale demeurent:

> "Elever le niveau de culture générale des adultes pour faciliter leur intégration dans une société en perpétuel changement".
>
> "Répondre plus adéquatement aux besoins des adultes par une intégration des cours de formation générale et de formation professionnelle" (1).

Ces programmes permettent de financer les services de formation des niveaux présecondaire (1re à 7e année) et secondaire (I à V) dispensés à des étudiants inscrits à plein temps (plus de 24 heures par semaine) dans le cadre du PFMC (Programme de formation de la main-d'oeuvre canadienne). Par ailleurs, le gouvernement québécois finance les activités destinées aux étudiants inscrits à temps partiel (moins de 24 heures par semaine). La très grande majorité des cours de ces niveaux d'études sont organisés par le réseau des commissions scolaires et sont administrés financièrement et pédagogiquement par la DGEA.

Il est à remarquer que les commissions scolaires ne sont pas financées pour dispenser des cours de formation

---

(1) Ibid., p. 45.

générale à temps plein à des adultes qui ne sont pas inscrits dans le cadre du PFMC. Pratiquement, cette omission entraîne une quasi-absence de services de ce côté. En général, dans la province de Québec, pour s'inscrire à plein temps à des cours de formation générale de niveau secondaire, les adultes doivent s'adresser aux organismes fédéraux de main-d'oeuvre (CMC).

2 - Niveau collégial

La DGEA n'administre et ne finance pas de cours de formation générale dispensés par les CEGEP. Soulignons que le gouvernement fédéral ne finance pas les activités de formation générale de ce niveau d'études.

B - La formation générale et les adultes

Nous ferons maintenant une description sommaire des étudiants adultes qui ont suivi les cours de formation générale dispensés par le réseau DGEA - SEA pour la période 1970-76. En fait, nous rappellerons les grandes lignes des informations fournies plus haut (chapitre II).

1 - Formation générale à temps plein

Par le programme du gouvernement fédéral (PFMC), le réseau de l'éducation des adultes (DGEA - SEA) rejoint sensiblement le même nombre d'étudiants chaque année depuis 1971-72:

	Nombre	% (1)
1970-71	27 855	16,85
1971-72	20 263	11,28
1975-76	20 588	10,19

Alors qu'en 1970 ce programme s'adressait majoritairement à des hommes, à cause des changements à la loi FPA, la situation est totalement inversée en 1976:

	Hommes	Femmes
1970-71	63,41%	36,29%
1975-76	40,36%	59,63%

(1) Proportion du total des élèves inscrits aux cours pour tous les types de formation financés par la DGEA, excluant le niveau CEGEP.

En regard de l'état civil, on rejoint de plus en plus de célibataires et de personnes séparées ou divorcées (autre):

	Marié	Célibataire	Autre
1970-71	49,60%	46,80%	3,25%
1975-76	37,58%	52,42%	6,18%

Sur le plan de la répartition des étudiants inscrits selon la langue maternelle, nous remarquons qu'en 1970, les francophones étaient surreprésentés comparativement à la répartition générale de la population québécoise (81% de francophones en 1971). On assiste à une diminution de ce côté:

	Francophone	Anglophone	Autre
1970-71	93,24%	4,01%	2,36%
1975-76	84,75%	6,60%	4,83%

En terminant, rappelons simplement que l'âge moyen des étudiants inscrits à ce programme tend à diminuer et est plus bas que l'âge moyen de l'ensemble des

étudiants inscrits aux cours financés par la DGEA, excluant le niveau CEGEP:

	Age moyen (médiane)
1970-71	26,70%
1975-76	24,62%

Par ailleurs, le niveau de scolarité moyen tend à augmenter, mais il demeure plus bas en formation générale temps plein que pour l'ensemble des étudiants inscrits aux cours financés par la DGEA excluant le niveau CEGEP:

	Niveau de scolarité moyen (médiane)
1970-71	8,31%
1975-76	9,19%

2 - Formation générale à temps partiel

Le nombre d'individus inscrits aux cours de formation générale à temps partiel (incluant les cours de langue parlée (1)) a eu tendance à diminuer au cours des

---

(1) Dans le but d'uniformiser les données utilisées nous avons regroupé pour 1972-76 les deux catégories qui, pour les années 1970-72, n'étaient pas distinctes.

années. Cependant, en 1975-76 nous remarquons une augmentation appréciable:

	Nombre	% (1)
1970-71	54 749	33,12
1973-74	31 376	21,97
1975-76	53 048	28,08

Ce programme financé par la province rejoint majoritairement des femmes et cette tendance évolue depuis 1970:

	Hommes	Femmes
1970-71	46,18%	53,82%
1975-76	39,69%	60,31%

Contrairement au programme de formation à temps plein, il s'adresse de plus en plus aux personnes mariées:

	Marié	Célibataire	Autre
1970-71	50,99%	45,49%	2,87%
1975-76	55,94%	37,07%	3,91%

---

(1) Proportion du total des élèves inscrits aux cours pour tous les types de formation financés par la DGEA, excluant le niveau CEGEP.

En regard de la répartition des étudiants inscrits selon la langue maternelle, les francophones sont en 1975-76 sous-représentés comparativement à la répartition générale de la population québécoise (81% de francophones en 1971). Ce qui n'était pas le cas pour les autres années:

	Francophone	Anglophone	Autre
1970-71	69,87%	17,25%	12,31%
1973-74	77,37%	14,26%	8,05%
1975-76	69,56%	14,53%	12,88%

En plus d'un phénomène expliqué par un changement dans les inscriptions aux cours de langue (déplacement vers une inscription aux cours formation générale temps partiel), nous remarquons en 1976, une nette augmentation du nombre d'adultes dont la langue maternelle est autre que française et anglaise.

Sur un autre plan, l'âge moyen des étudiants inscrits en formation générale à temps partiel est plus élevé que celui des étudiants inscrits à temps complet et se rapproche de celui du total des inscrits à tous les types de formation. De plus, les étudiants de ce secteur tendent à

être de plus en plus agés (indépendamment des inscrits aux cours de langue parlée):

	Age moyen (médiane)
1970-71	29,22%
1975-76	31,31%

Enfin, ajoutons que le niveau de scolarité moyen des étudiants inscrits à ces cours est supérieur à celui des étudiants inscrits à temps plein (± deux niveaux) et tend à être légèrement supérieur à l'ensemble des inscrits pour tous les types de formation excluant le niveau CEGEP:

	Niveau de scolarité moyen (médiane)
1970-71	10,26%
1975-76	10,74%

Il est à souligner que ce niveau de scolarité moyen n'a pas beaucoup augmenté depuis six ans. A cet égard, l'examen des données brutes démontre que les plus hautes concentrations d'étudiants lorsque ces derniers sont répartis selon le niveau de scolarité évoluent dans le sens suivant:

Distribution partielle des étudiants inscrits aux cours de formation générale à temps partiel selon le niveau de scolarité (classes plus fréquentes)

Niveau de scolarité / Année	07	08	09	10	11	12
1970-71	11,7	8,3	17,4	13,5	17,4	10,0
1975-76	7,0	5,5	11,6	13,1	19,8	16,5

Si on procède au même examen en formation générale à temps plein, on constate qu'en dépit d'une hausse générale de scolarité, la classe la plus fréquente est 09 en 1970 et en 1975. Alors qu'au temps partiel, cette classe demeure la classe 11 dans les deux cas:

Distribution partielle des étudiants inscrits aux cours de formation générale à plein temps selon le niveau de scolarité (classes plus fréquentes)

Niveau de scolarité / Année	07	08	09	10	11	12
1970-71	17,2	12,9	25,1	13,4	7,0	1,4
1975-76	10,8	13,1	19,6	18,6	16,1	7,0

Pour conclure, soulignons qu'il existe des différences dans les caractéristiques des étudiants inscrits aux cours selon qu'ils sont recrutés au moyen du programme fédéral (PFMC) ou qu'ils s'inscrivent au programme provincial de formation à temps partiel. Actuellement, dans les deux cas on retrouve majoritairement des femmes (± 60%), par contre, le programme "plein temps" s'adresse à une population moins scolarisée, plus jeune (+ de célibataires) et davantage francophone que le programme de formation à temps partiel.

Sous l'angle de l'évolution depuis 1970, nous constatons davantage un mouvement de progression dans le programme de formation à temps partiel que celui de changement brusque (ex.: état civil, âge, sexe, niveau de scolarité). Par contre, dans le cadre du PFMC, en dehors du niveau de scolarité, le portrait moyen des personnes recrutées depuis 1970 a passablement changé (ex.: sexe, état civil, âge). Ce qui est le fait, sans doute, d'intervention plus directe au niveau du recrutement. Ajoutons que dans les deux cas, on constate une diminution de la proportion des francophones rejoints par ces programmes.

En terminant, rappelons que ces renseignements indiquent les tendances caractérisant les étudiants inscrits aux différents programmes de formation générale que nous décrirons dans les pages suivantes. Cependant, nous fournirons des informations spécifiques sur la clientèle lorsque de telles données sont disponibles pour un programme spécifique, comme c'est le cas du programme FPE.

II - DESCRIPTION DE L'ORGANISATION DES ACTIVITES DE FORMATION

A la suite d'une première analyse des informations recueillies, nous avons procédé à un regroupement des différents fonctionnements utilisés actuellement par le réseau d'éducation des adultes (DGEA - SEA) pour dispenser le service de formation générale. Le critère principal qui a servi à distinguer ces façons d'organiser l'enseignement n'est pas issu de la rationalité des administrateurs de ce service public, mais émerge plutôt de la pratique des organisateurs de l'enseignement (provinciaux et locaux) qui doivent rejoindre les adultes, tenir compte de leur situation géographique, académique, psychologique, sociale, etc., tout en mettant en place les moyens d'atteindre les objectifs académiques des programmes d'études.

En formation générale, nous avons constaté que d'un côté, on organise l'enseignement en fonction d'individus à qui l'école assigne le ou les mêmes objectifs immédiats. Ces individus deviennent ainsi regroupables et peuvent profiter en même temps des ressources humaines et matérielles. De l'autre côté, on organise l'enseignement en fonction d'individus à qui on reconnaît (au plan organisationnel) des besoins particuliers. On met à la disposition de ces individus un ensemble déterminé de

services académiques auxquels ils peuvent et/ou ils doivent faire appel (les exigences de la certification, de la reconnaissance et des seuils d'entrée demeurent aussi rigides dans les deux situations). Dans le premier cas, l'organisation est mise en relation avec des concepts de groupe, de classe, des pédagogies dites de groupe, des moyens didactiques utiles en groupe. Dans le deuxième cas, elle tire d'abord sa rationalité de concepts "individualistes", de pédagogies basées sur des relations individuelles, ou de moyens didactiques utilisables par un étudiant travaillant seul.

Cette section du présent chapitre est subdivisée en fonction de cette distinction. Dans un premier temps, nous décrirons les cas où on organise l'enseignement sur la base de regroupement. Nous verrons ensuite comment est organisée l'école "individualisante".

A - L'école organisée sur la base de regroupement d'individus

Nous avons repéré, en formation générale, six (6) cas où l'organisation d'activités de formation repose en premier lieu sur la capacité de réunir un nombre suffisant d'adultes aptes à poursuivre pendant un certain temps, ensemble, un ou des objectifs éducatifs devenus communs. Ainsi en est-il du programme à temps plein où l'enseignement présecondaire et secondaire se donne dans des classes-niveaux ou des classes à niveaux multiples. Le programme de formation préparatoire à l'emploi et celui des cours aux migrants reposent également sur le même principe de regroupement. Au temps partiel, l'organisation de classes-niveaux est une réalité, même si le décloisonnement par matière constitue une caractéristique de l'organisation des cours de ce programme.

1 - Classe traditionnelle par niveau académique

Le service de formation générale en institution offert aux adultes a été élaboré provincialement - il y a à peine dix ans - en s'inspirant du régime pédagogique de l'enseignement régulier. Aussi n'est-il pas étonnant de retrouver en éducation des adultes une organisation de l'enseignement qui repose sur la notion de palier et de niveau: enseignement

présecondaire (au lieu d'élémentaire); enseignement secondaire avec ses cinq niveaux; enseignement collégial et enseignement universitaire (non gérés par la DGEA). Sur cette base se fondent, entre autres, la cohérence de la fonction évaluation (reconnaissance, certification, fixation des seuils d'entrée, monographie), celle de la fonction programmation (division en programmes d'études, liens entre disciplines complémentaires, matériel didactique), celle de la fonction allocation des ressources (étalon pour la normalisation des coûts, modes de financement des institutions scolaires). Nous touchons donc ici un aspect où plus de cent ans d'histoire n'est pas sans influencer !!! En effet, avec l'instauration de l'école obligatoire, de la "scolarisation des masses" vers la demie du siècle dernier, s'est édifié progressivement le système scolaire que nous connaissons actuellement. L'éducation des adultes étant un élément de ce système, il serait assez surprenant que les dirigeants mettent en place un ensemble de règles de fonctionnement qui soit complètement en marge des systèmes.

a) Classe-niveau

Mode organisationnel: classe

En formation générale à plein temps, suite à la reconnaissance de besoins régionaux et à l'allocation de

ressources financières par le ministère fédéral de la Main-d'oeuvre et de l'Immigration, les centres de Main-d'oeuvre du Canada (locaux) recrutent des candidats pour former une classe de vingt étudiants (minimum 17) d'un niveau donné (ex.: Sec. III). Ces candidats sont référés à la commission scolaire régionale qui dispose des ressources pour organiser les activités de formation. Les étudiants et les formateurs (un spécialiste de matière) ont, selon les niveaux de scolarité, vingt, dix-sept ou quatorze semaines pour "voir" le programme du niveau donné.

Un fonctionnement analogue vaut au temps partiel, sauf que la commission scolaire est responsable du recrutement et de la composition des classes (exigences et nombre). Dans ce cas, l'étudiant s'inscrit non plus à l'ensemble des matières obligatoires d'un niveau donné mais à une partie de celles-ci. Par exemple, il fait les mathématiques de Secondaire V (sigle MA 151) ou le français de Secondaire IV (sigle FR 311-312).

Dans ces classes, l'objectif premier du formateur est de faire apprendre aux étudiants le contenu du programme du niveau donné. Idéalement, les étudiants possèdent les connaissances préalables à l'acquisition des connaissances de leur niveau d'inscription, le formateur peut donc

procéder à l'enseignement de ces dernières qui sont déterminées provincialement. C'est à partir des programmes officiels que sont rédigés les examens qui servent à la reconnaissance d'études.

Au plan pédagogique, cette façon d'organiser l'enseignement n'empêche en rien le formateur d'imaginer diverses stratégies d'apprentissage en autant qu'elles soient réalistes, c'est-à-dire qu'elles permettent:

- le respect des horaires de l'école qui constituent un partage strict et déterminé du temps à consacrer à chaque matière et/ou à chaque activité;
- le respect du temps alloué pour voir le programme (14-17-20 semaines au temps plein, 15 semaines au temps partiel);
- l'acquisition des connaissances du programme d'études;
- l'intégration à la classe du niveau suivant;
- le succès aux examens de la très grande majorité des étudiants.

Comme on le constate assez aisément, la classe-niveau est la pierre angulaire du régime pédagogique général qui caractérise actuellement le système scolaire. En ce sens, la classe-niveau délimite autant la marge de manoeuvre des acteurs qui vivent dans ce cadre que dans les autres cadres. Ainsi, le formateur (et autres intervenants) est limité, encadré dans ses actions par le régime pédagogique de l'école traditionnelle basé sur les paliers et les niveaux.

Ressources humaines

L'organisation d'activités de formation qui repose essentiellement sur le mode "classe" est d'abord caractérisée par la relation entre un enseignant qui possède des connaissances et un groupe d'étudiants qui doivent apprendre ces connaissances. Elle nécessite donc le travail d'enseignants ou de formateurs. Au plan financier, le rapport enseignant et nombre d'étudiants est le facteur principal qui influence les coûts de l'éducation: plus ce rapport est élevé, c'est-à-dire plus le nombre d'étudiants par enseignant est faible plus le service d'éducation coûte cher. Cependant, il existe un certain seuil de rentabilité au-delà duquel un enseignant peut difficilement atteindre

les objectifs qu'on lui fixe. Généralement, en éducation des adultes, le nombre moyen d'étudiants par classe de formation générale à temps plein varie entre 17 et 20 (1). En formation générale à temps partiel, ce nombre moyen est généralement plus faible, il varie de 15 à 19 (2).

Ressources matérielles

Ce mode d'organisation d'activités de formation nécessite, pour exister, que le minimum de matériel didactique, de matière première et d'équipement. Dans un cas de pénurie extrême, un enseignant pourra donner ses cours dans un dénuement presque total. Mais habituellement il dispose de certains moyens qui seront plus ou moins sophistiqués selon les ressources octroyées.

Institution utilisant cette formule en formation générale

A notre connaissance, la grande majorité des services d'éducation des adultes du réseau des commissions scolaires organise en totalité ou partiellement les cours de formation générale des niveaux Base, Présecondaire, Secondaire I et Secondaire II de cette façon.

---

(1) Cahiers statistiques de la DGEA - SGF, 1973-74, p. 46.

(2) Ibid., p. 54.

Conclusion

Il serait assez simple de conclure que la formation générale est dispensée dans des classes-niveau à cause du seul poids de la tr dition qui prévaut à l'enseignement des jeunes. Dans le mot tradition, nous incluons: l'idée de système scolaire articulée dont les fonctions programmation, évaluation, reconnaissance, sélection (passage des individus d'un niveau à l'autre, d'un palier à l'autre, d'un secteur à l'autre, du système scolaire au système économique) sont des éléments interreliés et indissociables.

Par ailleurs, il paraît évident que lorsque le nombre de candicats susceptibles de s'inscrire à des cours d'un niveau donné est suffisant pour former une classe jugée rentable (actuellement en E.A. on juge que 20 est suffisant) nous retrouvons là une façon économique d'organiser ce service. Nous remarquons une preuve tangible de cet énoncé en analysant les catégories de financement de la DGEA.

b) Classe à niveaux multiples

Mode organisationnel: classe

En formation générale à temps plein, il a été établi qu'une classe d'un niveau donné s'organisait à la condition que dans une région, le centre de Main-d'oeuvre recrute vingt (20) candidats (tolérance 17). Il est arrivé et il arrive encore fréquemment que de telles classes prévues aux annexes soient annulées faute de candidats en nombre suffisant (1). Dans le but de contourner cette difficulté, c'est-à-dire de ne pas tout perdre, le MMI, le MTM et le MEQ se sont entendus depuis 1973-74 pour "ouvrir" des classes qui regrouperaient des étudiants de deux ou plusieurs niveaux différents. Les classes à niveaux multiples ont été instaurées en formation générale à temps plein dans le but de:

> "a. faciliter l'accès à la formation à des étudiants trop peu nombreux pour former des classes complètes;
>
> b. favoriser une meilleure utilisation des jours/élèves afin d'éviter l'annulation;
>
> c. offrir à certains adultes la possibilité de réaliser une formation quelque peu accélérée" (2).

---

(1) Cf. Louise Laliberté, Rapport préliminaire sur les classes à niveaux multiples, SEP - DGEA, mars 1977, 26 pages.

(2) Rapport du Comité MEQ - MMI - MTM sur les cours décloisonnés, Montréal, le 22 avril 1975.

L'organisation des classes à niveaux multiples est strictement une mesure administrative qui s'inscrit dans le programme de la formation générale à temps complet. Les activités de formation de ces classes visent les objectifs généraux et les objectifs spécifiques de ce programme et s'adressent aux mêmes catégories d'adultes.

Ressources humaines

Les normes de financement en formation générale sont établies, entre autres, en fonction de l'organisation des classes-niveaux dans lesquelles un formateur communique en un temps donné un contenu à un groupe d'étudiants relativement homogène quant aux connaissances connues et quant au but académique fixé. L'organisation des classes à niveaux multiples vient changer une des règles du jeu: le formateur communique deux, trois, ou quatre contenus à autant de groupes différents dans le même laps de temps. Les instances gouvernementales reconnaissent que ce changement a des conséquences en regard de la tâche des formateurs et de l'organisation des cours. Elles ont accepté de verser une somme additionnelle de 20% heures/professeurs (qu'elles ont diminuée à 10% en 1976 et ramenée de nouveau à 20% en 1977) pour défrayer les coûts de:

"a. Sensibilisation des enseignants et des étudiants à ce mode de fonctionnement;

b. fabrication de matériel d'enseignement individualisé;

c. utilisation de personnes-ressources dans des matières plus spécialisées, surtout aux niveaux Sec. III, IV et V" (1).

Soulignons que 20% heures/professeurs additionnelles représentent en moyenne six (6) heures/professeurs par semaine et 10% représentent donc que trois (3) heures/professeurs par semaine. Il est évident que dans ces conditions, les administrateurs locaux ne peuvent satisfaire toutes les exigences des programmes d'études; ils font un choix.

Les ressources matérielles

L'étude des projets fournis par les services d'éducation des adultes et des rencontres avec les formateurs qui travaillent dans ces classes nous permet de dégager que l'enseignement se fait généralement en sous-groupes. Le formateur donne des explications à un sous-groupe pendant que les autres étudiants travaillent seuls

---

(1) Classes à niveaux multiples (application) Appendice I - Québec, le 28 avril 1975, p. 1.

à l'aide d'exercices dans un coin du local ou dans un autre local. Dans ce contexte, l'isolement des sous-groupes facilite la concentration des étudiants. Ce mode de fonctionnement exige non seulement des locaux appropriés mais également du matériel didactique, des exercices mis à la disposition de chacun des étudiants. A cet égard, le support aux formateurs s'avère dans ce cas une quasi-nécessité compte tenu du peu de temps dont ils disposent pour accomplir leurs tâches.

Institutions utilisant cette forme d'organisation

Depuis 1973-74, trente (30) services d'éducation des adultes ont expérimenté à un moment ou à l'autre, cette forme de regroupement au nom de raisons relativement semblables: vaste territoire, faible population, manque de candidats. Ils ont ainsi permis à près de mille quatre cents (1 400) adultes de s'inscrire dans quatre-vingts (80) classes. La très grande majorité de ces étudiants poursuivait des études de niveau Présecondaire à Secondaire IV.

TABLEAU IV

Répartition des étudiants inscrits dans les classes à niveaux multiples selon les années et selon les niveaux de formation.

Années / Niveaux	1974-75 (26 classes)	1975-76 (21 classes)	1976-77* (33 classes)	Total (80 classes)
Base	29	21	49	99
Présec.	71	70	80	221
Sec. I	83	75	142	300
Sec. II	103	49	119	271
Sec. III	92	111	91	294
Sec. IV	50	72	75	197
Sec. V	31	-	-	31
TOTAL	459	398	556	1 413

Sources: Documents du SOE.

* Données approximatives établies à partir du nombre de classes réparties selon les six niveaux impliqués.

c) L'enseignement des sciences

Modes organisationnels: classe et laboratoire

Dans les programmes d'études de la province de Québec, l'enseignement des sciences physiques (physique et chimie surtout) se fait habituellement au moyen d'apprentissage théorique et de manipulation dans un laboratoire et se donne au niveau de Secondaire III, IV et V. En éducation des adultes, la même division académique existe. Pour ces niveaux, nous retrouvons donc en formation générale une combinaison de deux modes organisationnels. Dans les centres où l'organisation est basée sur le regroupement d'individus poursuivant un objectif identique, l'enseignement théorique se donne par le formateur à un groupe d'étudiants d'un niveau donné et les manipulations ou les expérimentations se font par le même groupe en complémentarité des apprentissages théoriques.

Ressources humaines

Dans le cas où le taux d'utilisation du laboratoire est élevé, il est devenu justifié, dans notre système scolaire, d'engager les services d'un appariteur pour seconder les formateurs dans l'entretien et la préparation

du matériel nécessaire à l'expérimentation. Les frais de cette ressource augmentent les coûts de l'enseignement pour ces niveaux de scolarité comparativement aux coûts de l'enseignement dans les classes de Base, Présecondaire, Secondaire I et II.

Ressources matérielles

L'enseignement des sciences physiques, tel qu'organisé dans nos écoles, exige également des déboursés au plan du matériel didactique, matière première et équipement. En somme, les exigences de manipulation des programmes d'études entraînent des frais à ces item budgétaires.

Institution utilisant cette combinaison de modes organisationnels

De façon générale, les cours de secondaire III, IV et V s'organisent dans les locaux d'une école secondaire des commissions scolaires. Dans ces cas, l'accès au laboratoire est possible (lorsqu'il en existe, par exemple à Ste-Anne-de-la-Pocatière, l'école secondaire publique n'a pas de laboratoire de chimie).

Dans les cas où les cours se donnent loin de ce type d'école, les étudiants diront qu'ils ont appris les sciences en lisant beaucoup, à moins ... que le formateur ait beaucoup d'imagination !!! Nous n'avons pas fait le compte des centres de formation qui utilisaient cette combinaison.

Conclusion

En formation générale, le recours à des formules d'apprentissage basées sur de l'expérimentation de la manipulation a surtout été réservé aux disciplines des sciences physiques qui demeurent objets de valorisations dans la panoplie des disciplines scolaires. Les programmes d'études et l'octroi de ressources particulières, entre autres, en témoignent et il ne faut pas oublier que le succès dans ces disciplines est actuellement la clé d'entrée au CEGEP et à l'université.

2 - Regroupement d'individus ayant des problèmes d'intégration sociale et scolaire

a) Projet FPE ou formation préparatoire à l'emploi

Modes organisationnels: stage, counselling, rencontre de groupe, laboratoire, atelier ouvert et tutorat

Suite à une demande du Comité mixte, la DGEA a préparé en 1973, un programme de formation dont l'objectif "était de préparer des personnes socio-économiquement défavorisées à réintégrer le marché du travail" (1) directement ou en préparant les candidats à s'inscrire aux programmes de formation générale et professionnelle. Le programme FPE s'insère dans le cadre de la formation à temps plein (PFMC). De façon moins spécifique, les activités de formation devraient:

> "Aider l'adulte à acquérir un niveau d'autonomie et d'habileté suffisant pour qu'il puisse assurer son propre développement sur le plan affectif, social et culturel, économique et professionnel, pour faire face aux situations de la vie courante" (2).

---

(1) Martin Forest et al, La formation préparatoire à l'emploi. Brève évaluation synthèse et propositions, février 1977, p. 7.

(2) Ibid., p. 1.

Ce programme s'administre par projet, c'est-à-dire que, localement, les instances qui oeuvrent dans le cadre du PFMC (CMC - CSR - CFP) élaborent conjointement un projet de formation selon les besoins et particularités du milieu, en autant que ce projet vise une clientèle (individus ou groupe) qui répond à la définition des objectifs du programme FPE:

a. Adultes désireux de s'inscrire à un programme de formation dont l'objectif est d'intégrer les individus au marché du travail;

b. Adultes ayant la santé physique, mentale et les capacités intellectuelles pour le faire;

c. Adultes qui ne réussissent pas à s'intégrer au marché du travail;

d. Adultes qui ne réussissent pas à s'intégrer aux autres plans de formation;

e. Adultes qui utilisent de façon peu adéquate les services publics;

f. Adultes qui ne peuvent améliorer leurs conditions de vie (1).

---

(1) Ibid., p. 3-4.

A l'intérieur de ce cadre général, la définition des objectifs spécifique à chaque projet, le choix des candidats, le choix des moyens sont de responsabilité locale. Une fois élaboré, le projet devient donc le programme de formation du groupe d'étudiants recrutés pour remplir les places disponibles. Ainsi l'objectif centré sur l'alphabétisation de telle ville ou celui centré sur l'acquisition de modes de comportements de base de tel village ou celui d'exploration et de l'utilisation des ressources du milieu de tel autre endroit constituent, dans chacun des cas, le point d'ancrage d'où sont initiées les activités de formation (développement individuel et/ou scolarisation).

Cependant, à l'intérieur de ces objectifs qui deviennent communs aux participants, il semble que les responsables locaux de la réalisation du programme FPE soient très centrés sur l'individu:

- profil de formation individuel;
- enseignement de type personnalisé;
- respect du rythme individuel d'apprentissage;
- respect des modes individuels d'apprentissage;
- entrées périodiques, sorties continues.

Néanmoins, la nature du programme FPE (intégration sociale et scolaire) entraîne le recours à des activités de groupe:

- groupe de travail;
- techniques de simulation, jeux de rôles, projets de travail collectif.

Caractéristiques des participants au programme FPE

Nous ferons état des caractéristiques des participants au programme FPE à partir de données fournies dans le document précité: La formation préparatoire à l'emploi, brève évaluation synthèse et propositions. Ces données ont été tirées d'une étude du MMI menée auprès de 626 participants au programme de 1973 à 1975.

Durant cette période le programme a rejoint majoritairement des hommes (60%) dont l'âge moyen se situe entre 23 et 25 ans. Le niveau de scolarité est relativement élevé: 25% des candidats ont moins d'une septième année mais 33% ont plus qu'une dixième année de scolarité. Au plan socio-économique, ce programme a permis d'atteindre majoritairement des prestataires de l'assistance sociale et de l'assurance chômage. Les autres participants

étaient des accidentés du travail, des ex-détenus, des patients psychiatriques en réhabilitation, des personnes sans revenu et occasionnellement des alcooliques:

> "Presque tous vivent ou ont vécu une situation familiale difficile et ont une expérience scolaire et de travail qui est soit absente, soit négative (c'est-à-dire synonyme d'échecs répétés). La majorité d'entre eux vivent une situation d'isolement sur les plans social et culturel et se perçoivent rejetés par leur milieu " (1).

Ressources humaines

Les participants au programme FPE sont les marginaux des marginaux de la population active, les marginaux étant les chômeurs capables de s'inscrire aux programmes de formations générale et professionnelle. Non seulement, ces marginaux n'ont pu "profiter" des services scolaires réguliers (jeunes) pour devenir des citoyens productifs (si on fait abstraction de la pénurie d'emploi !!!), mais ils ne peuvent même pas profiter des services scolaires de la deuxième chance (adultes). Dans ce cas, si l'organisation normale servant à satisfaire la majorité n'a pas réussi une première fois ni une deuxième, il est illusoire de songer qu'elle réussira jamais. La clientèle visée par ce programme exige donc une organisation particulière.

---

(1) Ibid., p. 5.

Les catégories de formateurs ayant la préparation professionnelle pour travailler avec les participants au programme FPE sont principalement des éducateurs spécialisés, des orthopédagogues, des animateurs sociaux, des psychologues et des conseillers en orientation. Notons que les enseignants sont habituellement formés pour enseigner une matière académique à une population moyenne, c'est-à-dire à des individus qui ont des dispositions et des comportements qui se rapprochent de la moyenne de la population. En général, ils ne sont pas préparés professionnellement pour travailler avec les marginaux.

Sur un autre plan, compte tenu des caractéristiques des participants (généralement habités par un fort sentiment d'impuissance et d'incapacité) et des objectifs du programme (développement individuel dans une réalité sociale non acceptée), il serait illusoire de croire à la rentabilité du ratio habituel une personne ressource pour vingt (20) étudiants. Jusqu'à présent, les responsables gouvernementaux du programme FPE ont établi cette relation et doublent, dans ce cas, les octrois donnés pour l'organisation selon le mode classe-niveau à l'item heures/professeurs. Le choix des catégories de personnel se fait évidemment localement puisqu'il est fonction des objectifs et des moyens choisis pour réaliser chacun des projets.

Ressources matérielles

Dans un tel contexte, les activités ne peuvent être complètement planifiées. Le matériel didactique élaboré localement est réalisé en fonction de besoins très directs et spécifiques. Les responsables provinciaux allouent un supplément de ressources à cet item.

De plus, au domaine de l'équipement, ces responsables permettent la location ou l'utilisation de locaux qui se trouvent en dehors des centres réguliers de formation. C'est une façon de ne pas rappeler constamment aux participants leurs échecs antérieurs mais peut-être de leur faire penser que le programme FPE est un programme de formation certes, mais non pas un programme de l'école traditionnelle tant détestée.

Institutions choisies pour offrir un service

Depuis la création de ce programme spécial en 1973, vingt-quatre (24) projets FPE ont été réalisés:

1973-74:	3	1975-76:	7
1974-75:	5	1976-77:	9

A chaque année, au fur et à mesure que s'initiait et se consolidait l'expertise pour réussir ce nouveau mode d'intervention, les responsables gouvernementaux ont ajouté deux (2) nouveaux projets à ceux qui existaient déjà. Suite à une évaluation, les responsables (MMI - MTM - DGEA) estiment qu'il aura fallu trois (3) ans pour élaborer et expérimenter une approche pertinente, adaptée à la clientèle visée par le programme et pour trouver un terrain d'entente pour l'acceptation, l'intégration et la gestion de tels projets par les organismes officiels.

Ajoutons qu'avec les neuf (9) projets mis en place en 1976-77 les responsables évaluent qu'ils peuvent rejoindre 450 étudiants. En effet, selon le fonctionnement d'entrées périodiques et de sorties continues, les participants quittent aussitôt qu'ils ont rempli leur contrat, c'est-à-dire qu'ils ont atteint leurs objectifs personnels (acceptables à l'intérieur du programme).

Conclusion

En terminant, nous voulons simplement faire ressortir l'essentiel du programme FPE:

- Ce programme s'adresse à des marginaux qui, par définition, ne rencontrent pas les catégories moyennes, qui sont hors normes;

- Si on veut les atteindre autrement que par la force (ex. institutions totalitaires, prison, asile, camp), il faut y mettre le savoir-faire, les ressources humaines et matérielles appropriées;

- Ce savoir-faire et ces ressources ne peuvent être ramenés à des catégories destinées à la moyenne ni à des normes capables de satisfaire, en moyenne, les besoins moyens de l'ensemble de la population puisqu'ils n'ont eu évidemment aucun succès avec les marginaux.

- Des créctions, des modèles inédits et même le fait sur mesure coûtent beaucoup plus cher que le prêt-à-porter;

- Des producteurs-artisans ne travaillent pas dans un encadrement rigide, planifié, où les tâches sont parcellarisées comme l'est obligatoirement le producteur de série. Autrement dit, le "centre" FPE ne peut faire partie du même régime pédagogique qu'une polyvalente ou même de celui de nos anciens beaux collèges;

. Les taux jour/élève pour les coûts (variables) des activités de formation en FPE sont près de 3 fois supérieurs à ceux des activités de formation des classes-niveaux en formation générale (Base, Présecondaire, Secondaire I et II), mais 7 fois inférieurs à ceux des activités de formation des cours de machinerie lourde.

b) Cours préparatoire à la formation agricole

A notre connaissance il existe une commission scolaire qui a mis en place un service de formation générale destiné à un groupe spécifique. Il s'agit de la commission scolaire Tardivel qui organise dans le cadre du PFMC un cours préparatoire à la formation agricole.

Suite à une évaluation des cours de formation agricole, les responsables locaux ont constaté que plusieurs agriculteurs éprouvaient des difficultés à profiter de ces cours à cause de lacunes académiques (Français écrit et parlé et Mathématiques). Depuis 1974-75, les agriculteurs de cette région peuvent s'inscrire à un cours de douze semaines où ils apprendront ou réapprendront les

connaissances de base à partir d'activités "tirées du vécu quotidien de l'agriculteur" (1).

Les objectifs du cours sont les suivants:

> "Objectif général: Rendre l'agriculteur plus habile dans ses communications verbales et écrites de même que dans la gestion de l'entreprise agricole.
>
> "Objectif particulier: Préparer l'agriculteur à mieux profiter des cours de formation agricole (blocs et perfectionnement)" (2).

Selon la publicité, ce cours s'adresse aux agriculteurs productifs de moins de 50 ans ayant une scolarité inférieure à Secondaire I. Ces derniers ne devront jamais avoir fréquenté les cours de formation agricole ou, s'ils l'ont fait, ils auront manifesté une incapacité de suivre ces cours.

En somme, nous retrouvons dans ce cas un cours de formation de base organisé pour un groupe qui s'intègre mal à des activités de formation technique. Au plan pédagogique

---

(1) Extrait du dépliant publicitaire distribué par la commission scolaire régionale Tardivel.

(2) Ibid.

et didactique, en regroupant uniquement des agriculteurs qui s'inscriront à des cours de perfectionnement agricole, l'adaptation et les chances de succès peuvent être plus grandes.

Nous ne disposons pas d'autres informations sur les ressources humaines et matérielles nécessaires pour réaliser ce programme d'études.

3 - Les classes aux migrants

Modes organisationnels: laboratoire, classe, stage

Le gouvernement fédéral a mis sur pied un programme d'intégration des résidents des provinces canadiennes qui vont s'installer dans un milieu culturel différent. A cause du caractère bilingue du Canada, l'apprentissage de la langue de la majorité des habitants d'une province devient un objet formel d'apprentissage en même temps que de prérequis à une intégration à la communauté d'adoption du nouvel arrivant. Au Québec, le but de ce programme fédéral est d'intégrer les résidents des autres provinces qui viennent s'y installer.

Les étudiants sont regroupés selon le niveau de connaissance qu'ils ont de la langue française. Le programme est divisé en six niveaux; les étudiants sont classés à l'un ou l'autre de ces niveaux. Le temps alloué pour atteindre les objectifs de l'une des six tranches du programme est d'un mois. Les étudiants pourront suivre ces cours de langue pendant une période variant de un à six mois selon leurs besoins.

La principale caractéristique de la composition de ces groupes semble être l'hétérogénéité des antécédents des étudiants. En effet, s'ils ont en commun le degré de connaissance de la langue française et l'objectif du niveau d'études, les étudiants sont, par ailleurs, très différents au plan académique, professionnel et socio-économique. Dans ce contexte, l'enseignement a été conçu à partir de ce que nous appelons la pédagogie de la situation: les activités d'apprentissage sont mises en place selon les caractéristiques du groupe car elles sont choisies et réalisées par les étudiants dans la langue à apprendre (ex.: théâtre, journal, visites).

Ressources humaines

Pour réaliser les activités de formation qui soient rentables au plan de l'apprentissage de la langue parlée le rapport enseignant-étudiants est plus élevé. En effet, les responsables gouvernementaux ont doublé les octrois des classes-niveaux à l'item heures/professeurs et donnent une fois et demie les montants alloués à l'item heures/professionnels.

Ressources matérielles

En dehors du matériel didactique requis pour l'enseignement des langues dont le laboratoire de langues, les étudiants et les enseignants ont à leur disposition le matériel nécessaire pour réaliser les activités individuelles d'apprentissage ou les activités de groupe.

Institution offrant ce service

Les cours aux migrants se donnent actuellement dans un des centres de formation de la CECM. En vertu des ententes, on assure 45 places/année. Comme la durée des stages varie avec chaque étudiant, le nombre d'étudiants peut également varier chaque année.

B - Le centre de formation: un libre service ?

Cette deuxième partie du présent chapitre sera consacrée à la description de l'organisation de l'enseignement dans les cas où les services éducatifs sont des potentiels qui sont activés au moment de la demande des étudiants. Après les premières phases d'organisation les responsables de l'éducation des adultes au Québec amorcent des tentatives pour s'adapter à la réalité des étudiants adultes qui est fort différente de celle des étudiants réguliers (jeunes). Ainsi en est-il au plan de l'hétérogénéité des antécédents académiques, de la diversité des attentes, des besoins d'acquisition de connaissances et d'habiletés, de l'intérêt à fréquenter plus ou moins longtemps l'école et de la rentabilité économique à le faire, de la disponibilité, de la mobilité, de la capacité de quitter le foyer pendant une certaine période, etc.

Nous avons vu précédemment que les programmes gouvernementaux tentaient de satisfaire différents besoins, c'est-à-dire de rejoindre de façon particulière des catégories spécifiques de citoyens. Nous avons constaté également que ces services pouvaient s'organiser sous une forme de regroupement. Maintenant, nous verrons comment les institutions scolaires en répondant aux besoins des adultes inscrits aux cours de formation générale (académique), tentent de satisfaire organisationnellement

les exigences des adultes en regard de l'accessibilité et/ou de plan de formation personnalisé. Nous avons repéré quatre (4) cas dont l'organisation repose sur cette volonté: le "homestudy", l'atelier ouvert au temps partiel, le service aux autodidactes et l'apprentissage individualisé (entrées périodiques, sorties continues).

1 - Homestudy

Modes organisationnels: cours par correspondance, atelier ouvert

Une commission scolaire anglophone utilise, à notre connaissance, cette formule organisationnelle. Etant donné l'immense étendue des territoires des commissions scolaires anglophones et le fait que le MEQ n'a pas organisé pour ce secteur linguistique l'équivalent du Service de cours par correspondance, cette commission scolaire a mis sur pied cette forme d'organisation d'activités de formation. L'objectif de cette formule est donc de permettre aux adultes qui ne peuvent accéder physiquement aux institutions de formation d'acquérir une formation générale.

Le service d'éducation des adultes offre à ces derniers la possibilité de s'inscrire en formation générale à tous les niveaux (1 à 12). Le classement établi, le SEA fournit le

matériel nécessaire à l'étudiant qui fera le travail chez lui selon le mode des cours par correspondance. Ce dernier peut recourir au service de professeurs soit en les rejoignant par téléphone, soit en se rendant, selon un horaire déterminé, à un sous-centre du SEA, par exemple le sous-sol de l'église, tel jour, telle heure. On combine au mode cours par correspondance celui que nous appelons atelier ouvert. Selon cette formule on ajoute au travail complètement isolé, la dimension contact humain avec des formateurs. Les étudiants se présentent aux examens réguliers du SEA.

Ressources humaines

Dans ce contexte, on fait appel à des formateurs disponibles pour accepter les appels téléphoniques et des déplacements d'un sous-centre à l'autre.

Ressources matérielles

Selon les informations obtenues les formateurs et étudiants utilisent les programmes par objectifs de la DGEA et le matériel didactique publié par l'université François-Xavier de la Nouvelle-Ecosse. Cette organisation ne nécessite pas les

locaux habituels, mais l'utilisation épisodique de locaux dans des endroits relativement proches des lieux de résidence des étudiants.

Institution utilisant cette formule

A notre connaissance, la commission scolaire régionale Gaspésia organise ainsi des cours de formation générale à temps partiel. La commission scolaire de Bedford tente de mettre au point un moyen pour utiliser cette formule au temps plein, tout en satisfaisant les exigences de la loi FPA. Voilà, dans ce cas, l'exemple d'une commission scolaire qui ne donne pas, depuis trois ans, les cours de formation générale prévus aux annexes. Le CMC local ne recrute pas assez de candidats pour atteindre la norme requise et être en mesure de donner le feu vert, même à des classes à niveaux multiples. Les candidats intéressés à s'inscrire aux cours, en si petit nombre soient-ils, se voient donc refuser ce service public, d'où l'intérêt à trouver une formule organisationnelle plus adaptée.

2 - Atelier ouvert au temps partiel

Modes organisationnels: atelier ouvert, laboratoire (sciences)

Compte tenu de la baisse importante de leur volume d'activités en formation générale à temps partiel certaines commissions scolaires ont pris l'initiative de réorganiser les services offerts à la population (1) en fonction de la disponibilité et des besoins des adultes susceptibles de s'inscrire a ces cours à temps partiel (2). Cette formule a été élaborée pour offrir aux adultes la possibilité de suivre à chaque session des cours de Français, Mathématiques et Sciences de tous les niveaux. Les organisateurs locaux désiraient offrir ces services indépendamment de la restriction du nombre minimum d'étudiants requis pour ouvrir une classe. En ce sens, les cours de langue seconde étant populaires, le nombre de candidats permet facilement de faire les regroupements nécessaires à la mise en place du service demandé.

---

(1) Cf. Rapport sur le système d'ateliers à entrées et sorties continues pour les étudiants à temps partiel de la commission scolaire régionale Blainville Deux-Montagnes, par Claude Desnoyers, directeur et André Rivard, conseiller en formation générale.

(2) La rigidité de la loi FPA pour le paiement des allocations empêche de transposer directement cette formule au temps plein sans autorisation spéciale des responsables gouvernementaux.

Dans ce nouveau contexte, le service d'éducation des adultes accepte la candidature des adultes qui demandent de s'inscrire. Une fois établi le profil des étudiants, ces derniers sont invités à fréquenter les ateliers-matières où ils trouveront les ressources humaines et matérielles qui leur permettront de réaliser les apprentissages nécessaires à l'obtention des crédits souhaités. Le ou les professeurs responsables de l'atelier-matière est ou sont au service de tous les étudiants inscrits à la matière, indépendamment des niveaux. L'organisation du travail (les explications, les activités d'apprentissage) se fait donc sur une base individuelle ou de groupe restreint. Il en est de même pour réaliser les activités d'évaluation.

L'atelier ouvert est donc un mode d'organisation qui permet beaucoup de flexibilité en regard de la fréquentation, l'inscription et l'élaboration de profils individuels d'études.

Ressources humaines

Dans ce cas, les administrateurs consacrent des ressources humaines pour établir avec chaque étudiant un programme d'études à partir d'une analyse du dossier, des objectifs professionnels et personnels de l'étudiant. De plus, ils doivent

recruter des formateurs qui accepteront d'être responsables de l'apprentissage de l'ensemble ou d'une partie du programme du Présecondaire et Secondaire, pour une matière donnée.

Ressources matérielles

Les programmes d'études définis par objectifs de comportement s'avèrent ici une forme pratique d'organisation des contenus. Cependant, les formateurs et les étudiants doivent, dans ce contexte organisationnel, compter sur une variété d'instruments d'apprentissage individualisé (incluant explications, exercices, évaluation). Le simple bon sens veut que cette condition soit mise en place avant l'ouverture des ateliers, du moins si on prétend offrir un service de qualité aux adultes du Québec. Le professeur de Français, par exemple, ne peut à raison de six heures ou 12 heures par semaine être:

- précepteur de 15, 20, 30 étudiants inscrits aux sigles 300 à 316
- producteur de matériel audio-visuel pour réaliser trente (30) activités différentes
- rédacteur de démarche (explications, exercices, évaluation) pour permettre un apprentissage individuel des objectifs intermédiaires et terminaux des seize sigles

. et être en plus, éditeur imprimeur, gardien de dossiers, enseignant faisant du diagnostic, conseiller des âmes et des coeurs ..., etc.

Institutions utilisant cette formule

A notre connaissance, les commissions scolaires Blainville Deux-Montagnes, Lignery, Davignon, Des Ecores organisent la formation générale à temps partiel selon cette formule.

Conclusion

Cette façon d'organiser l'enseignement permet d'adapter les horaires et les modalités d'inscription et d'accueil en fonction des disponibilités des adultes du territoire. Ainsi à la CS Blainville Deux-Montagnes, les centres de formation sont des lieux où les ressources humaines et matérielles sont ouvertes aux étudiants qui y font appel au moment qu'ils jugent opportun. Selon la direction, on peut ainsi trouver des aménagements d'horaires qui permettent aux adultes l'accessibilité, le respect des besoins individuels en termes de crédits, et un apprentissage de qualité.

3 - Service aux autodidactes

Modes organisationnels: tutorat, counselling

Par définition, un autodidacte est un individu qui "s'instruit lui-même, sans maître" (1). On oppose, dans le langage moderne, autodidacte à étudiant, lequel apprend systématiquement avec un professeur dans un contexte scolaire habituel. Jusqu'à présent le service aux autodidactes respectait cette définition courante: un autodidacte désireux de recevoir une reconnaissance officielle de son auto-apprentissage, se présentait à la commission scolaire pour recevoir le programme des cours et demandait à s'inscrire aux sessions d'examens. Depuis que s'opérationalisent, dans les centres d'éducation des adultes, des visions moins institutionnalisées de situations d'apprentissage, on s'intéresse de plus près aux autodidactes.

Le service à cette catégorie d'étudiants se veut un soutien moral, matériel et didactique pour leur apprendre à diriger leur entreprise à bonne fin (2) et s'adresse aux adultes

---

(1) Définition du Petit Robert.

(2) "Service aux autodidactes". Régionale de Chambly. Education permanente. Guide général, p. 4.

qui n'ont pas accès aux cours réguliers de l'éducation permanente: contraintes dues au travail, besoins familiaux, rythme d'acquisition, manque de candidats pour permettre le financement du cours, etc. (1). Dans ce cas, le centre de formation devient un lieu où les ressources humaines et matérielles sont disponibles en tout temps et non plus seulement au moment de la remise des informations et du programme et au moment des examens. En outre, il devient un lieu où les autodidactes d'une région peuvent se rencontrer et se donner un programme commun, prévoir des rencontres, du travail en équipe, etc...

Malheureusement, nous ne disposons pas d'informations beaucoup plus détaillées sur l'organisation d'un tel service et ses exigences en ressources humaines et matérielles. Notons qu'il se rapproche de l'organisation "homestudy" décrite plus haut et qu'il y a lieu dans les deux cas de repérer davantage d'informations sur leurs exigences organisationnelles.

---

(1) Ibid., p. 3.

4 - L'apprentissage individualisé, les entrées périodiques, les sorties continues

Modes organisationnels: classe, atelier ouvert, tutorat, counselling, laboratoire (sciences)

Les trois cas que nous venons de décrire sont des formules adaptées lorsque la présence des étudiants en institution n'est pas obligatoire, d'où leur émergence en dehors du cadre PFMC. Dans le cas où on doit contrôler quotidiennement les activités des étudiants adultes, les administrateurs fédéraux, provinciaux, locaux ont instauré depuis quatre ans (1973-74) une formule qui tient compte de la variation des besoins des candidats susceptibles de s'inscrire à des cours de formation générale à temps plein (PFMC). Cette organisation se devait de corriger le peu de souplesse de l'organisation basée sur la classe-niveau notamment à l'égard:

- de la date fixe du début des cours, ce qui ferme la porte à plusieurs recrues non disponibles à une date précise, d'où une perte annuelle de candidats;
- de la durée fixe d'un programme, ce qui fait piétiner certains étudiants plus rapides et qui prive d'autres étudiants plus lents à atteindre l'objectif du programme, d'où une mauvaise utilisation des ressources;

- du nombre d'heures fixes consacrées à l'apprentissage d'une matière donnée, ce qui ne convient pas nécessairement aux talents et aux goûts de chaque étudiant, d'où une certaine brimade de l'individu.

"L'entrée pédiodique et la sortie continue", comme son nom l'indique, est une formule qui permet d'accueillir plusieurs groupes d'étudiants à différentes dates de l'année. Chaque étudiant est accueilli individuellement par un spécialiste pour tracer son programme de formation pour l'année. Les ressources humaines (professeurs conseils et professeurs de matières, autres intervenants spécialisés) et les ressources matérielles sont à sa disposition pour l'aider à réaliser ce programme de formation qui sera cohérent avec ses objectifs de perfectionnement professionnel et ceux qui leur sont idéalement préalables, ses objectifs de développement personnel. De plus, selon la logique de cette formule, le plan de formation de l'individu peut et doit être raffiné en cours de route, au fur et à mesure que l'adulte évolue en réalisant son projet éducatif. En ce sens, la structure des services suppose une souplesse telle que l'étudiant puisse recourir facilement au service de conseillers et puisse s'inscrire à de nouvelles activités de formation (à l'intérieur les 52 semaines).

En terminant est-il nécessaire de souligner que le modèle pédagogique le plus généralisable dans un centre de formation qui fonctionne ainsi demeure l'apprentissage individualisé. Cependant, ce fonctionnement n'empêche en rien la réalisation d'activités de groupe lorsque plusieurs individus sont intéressés à le faire.

Ressources humaines

Des services éducatifs basés sur le respect des besoins individuels, l'intégration des objectifs de scolarisation et de formation, le développement personnel des étudiants, une meilleure intégration sociale, le respect du rythme d'apprentissage, le développement de l'autonomie dans l'accomplissement de son travail exigent des ressources éducatives variées. L'évaluation des expériences menées dans différentes commissions scolaires (1) établit les différentes fonctions exigées par une telle organisation de l'enseignement. Selon les participants à cette expérience, le rôle de l'enseignant est différent de celui de l'enseignant traditionnel:

> "En situation d'apprentissage individualisé, la relation d'aide des formateurs ne s'établit plus à partir d'un rythme moyen, mais

(1) Gilles E. Sénéchal. La problématique du va-et-vient: le vrai, le possible et le probable dans les projets d'entrées périodiques, de sorties continues et d'apprentissage individualisé. SEP - DGEA, avril 1976.

> bien à partir du rythme de chaque étudiant. A maintes reprises, le formateur intervient auprès de l'adulte pour l'amener à clarifier ses objectifs d'apprentissage, pour diagnostiquer ses difficultés d'apprentissage, y trouver des remèdes et enfin, pour évaluer son rythme et ses acquis. En somme, le formateur est devenu un instrument d'apprentissage privilégié au service de l'étudiant adulte" (1).

Dans ce contexte, les formateurs jouent spécifiquement deux rôles précis: celui de formateur-enseignant d'une matière académique et celui de formateur-conseil de la démarche d'apprentissage. De plus, avec le développement de l'expérience et la multiplication des interventions individuelles, les organisateurs ont fait appel à des auxiliaires qui assistent les formateurs: bibliotechniciens, appariteurs, techniciens en audio-visuel, préposés aux tests, préposés aux dossiers.

Une autre conséquence du modèle, en regard de la gestion du personnel, est de déplacer le niveau d'action des conseillers pédagogiques et des professionnels responsables des services personnels aux étudiants. Selon le même rapport:

> "Le professionnel qui devait assumer cette nouvelle tâche (conseiller pédagogique) avait à seconder sur le plan pédagogique les formateurs, les aidant à s'ajuster aux

---

(1) Ibid., p. 63.

> objectifs pédagogiques, à cerner leurs besoins de perfectionnement, à prévoir les moyens d'y répondre et à en faire la promotion auprès des gestionnaires. Avec l'implantation de l'apprentissage individualisé, cette tâche s'est concrétisée et les gestionnaires ont été amenés à rapatrier cette ressource dans les centres de formation" (1).

> "Les CSR qui ont implanté l'apprentissage individualisé en formation générale depuis quelques années, affirment de façon unanime que le nouveau modèle d'apprentissage a contribué à accentuer la demande de services d'aide personnelle. Conséquemment, les responsables de ces projets ont été amenés à concentrer les ressources SEAPAC dans les centres de formation et à intégrer les professionnels de ce service à leur projet" (2).

Comparativement au financement des activités de formation organisées sur la base des classes-niveau, lesquelles peuvent fonctionner avec un minimum de ressources humaines, l'organisation basée sur l'apprentissage individualisé exige davantage à cause de la multiplication des interventions individuelles (programme individuel, évaluation individuelle, explications individuelles, etc.).

Actuellement, les responsables gouvernementaux (MMI - MTM - MEQ) acceptent d'augmenter de 20% les heures-professeurs allouées aux classes-niveaux et accordent un léger supplément de 25% à l'item heures-professionnels.

---

(1) Ibid., p. 66.

(2) Ibid., p. 58.

Ressources matérielles

Malheureusement, nous ne disposons pas d'informations sur les besoins en équipement: locaux et appareils audio-visuels. En regard des besoins en matériel didactique et matière première, soulignons que dans une classe-niveau, le formateur peut à la rigueur se débrouiller avec peu, mais ce n'est pas le cas dans le modèle d'apprentissage individualisé. A moins qu'on appelle ainsi l'enseignement magistral et le travail en équipe avec des mini-groupes qui s'inscrivent aux cours à six (6) dates fixes au lieu de deux comme dans un centre traditionnel.

Les responsables gouvernementaux de l'éducation des adultes accordent actuellement un léger supplément à l'item matières premières comparativement aux subventions des classes-niveaux.

Institutions autorisées à utiliser ce modèle organisationnel et pédagogique

La DGEA a accrédité en 1976-77 douze (12) commissions scolaires à organiser la formation générale selon ce modèle. En 1977-78, il n'y aura pas de nouvelles élues compte tenu que

les responsables gouvernementaux souhaitent une consolidation de l'expérience tant au plan pédagogique, organisationnel qu'au plan de la gestion financière.

Conclusion

Actuellement, les personnes impliquées dans la réalisation de la formule organisationnelle d'entrées périodiques et de sorties continues associée à l'apprentissage individualisé y voient de nombreux avantages tant pour l'étudiant, les formateurs, les professionnels non enseignants, les gestionnaires des commissions scolaires et la DGEA. Les inconvénients qu'ils décèlent, relèvent davantage du changement que du modèle lui-même (1). Il ne nous a pas été donné d'entendre des critiques à l'égard des principes qui sous-tendent cette organisation. Comme elle représente, selon nous, une actualisation des valeurs humanistes de nos sociétés libérales, entendre de telles critiques serait chose inattendue. Aussi, nous nous demandons si les réticences à l'égard d'une utilisation plus étendue de cette formule ne tient pas uniquement au fait que les responsables gouvernementaux n'ont pas apporté de réponses satisfaisantes à des questions de gestion qui seraient de l'ordre suivant:

Ibid., pp. 78 à 88.

doit-on mettre en disponibilité plus de ressources financières dans le secteur de la formation générale à temps plein pour, entre autres, préparer le personnel à changer de rôle, rendre disponible le matériel didactique nécessaire, payer le personnel supplémentaire nécessaire ? Sinon, en maintenant le statu quo, donc en réduisant le volume des activités de formation de ce secteur, est-on prêt à subir l'impact d'une telle décision sur l'infrastructure des SEA dont l'existence repose actuellement sur le volume d'activités de l'année précédente ? Ne doit-on pas attendre des réaménagements dans le mode de financement des instances avant d'étendre davantage cette formule ?

Précédemment, nous soulignions que la classe-niveau était la pierre angulaire du régime scolaire que nous connaissons et qui conditionne entre autres, les fonctions programme, évaluation, financement des instances dispensatrices des services éducatifs. Quelle sera la pierre angulaire d'un régime qui veut respecter les besoins individuels ? Quel sera le principe du mode d'allocation des ressources ? Le paiement à l'acte pour chaque service rendu ? Par l'individu bénéficiaire ? Peut-être ... d'ici dix (10) ans si le mouvement de recul ou la théorie d'Adam Smith (1) se poursuit et ce, à l'époque des mégalomonopoles !!!

---

(1) Economiste, doctrinaire du libéralisme économique, 1723-90.

CONCLUSION

La description des différentes façons d'organiser les activités de formation dans le réseau de l'éducation des adultes met en évidence les principales raisons qui expliquent la mise en place de ressources jugées nécessaires pour atteindre des objectifs spécifiques de formation. Cette description permet, en outre, de relever la tendance à développer des formules organisationnelles qui sortent du contexte traditionnel et qui rendent possibles d'autres types de relation entre l'enseignant (ou un autre intervenant) et l'étudiant. Il nous faut maintenant mettre en relation ces différents éléments qui interviennent dans l'organisation de la formation et tenter de déterminer les facteurs les plus influents dans le secteur de la formation générale.

Nous dégagerons les points saillants de cette description en nous référant au schéma d'analyse dans lequel nous situions la place de l'organisation des activités de formation (Encadrement conceptuel, chapitre I). Rappelons, en premier lieu les hypothèses de notre travail:

> "A la DGEA, le choix des modes d'organisation de la formation est davantage fonction de facteurs extérieurs que des raisons d'être de ces modes, c'est-à-dire les objectifs éducatifs qu'ils permettent de réaliser compte tenu des caractéristiques des individus visés par ces objectifs".

En corollaire, nous explicitons:

"1. Les facteurs extérieurs influençant directement le choix des modes d'organisation de la formation sont: la tradition organisationnelle dans le monde scolaire et à la DGEA ainsi que les ressources financières limitées.

2. Les facteurs extérieurs influençant indirectement le choix des modes d'organisation sont: les accords avec les autres paliers de gouvernement et la demande des employeurs.

Nous avons dressé un tableau synthèse qui permet de résumer les informations contenues dans les pages précédentes lesquelles constituent, rappelons-le, la démonstration de la présente conclusion. L'analyse de ces données nous permet d'apporter à ces hypothèses les précisions et les distinctions suivantes:

a) Le développement ou le recours à des modes d'organisation autres que celui de la classe ou du laboratoire, se retrouve indifféremment dans certaines catégories descriptives utilisées:

. regroupement ou traitement individualisé;

. PFMC ou temps partiel;

. programme à but académique ou programme à but d'intégration sociale.

TABLEAU V

SYNTHÈSE DES RAISONS EXPLICATIVES DE L'ORGANISATION DES ACTIVITÉS DE FORMATION.

SECTEUR DE LA FORMATION GÉNÉRALE

A: forme de regroupement

Cas en E.A. (DGEA - SFA)	Modes	Objectifs du programme gouvernemental	Caractéristiques de la clientèle	Objectifs du programme d'études	Facteurs autres
1. Classe-niveau 1966-67	Classe	Augmenter le niveau de scolarité (PFMC)	Chômeurs ou travailleurs . ayant accès à un centre de formation . capables de faire les apprentissages demandés	Acquisition par la moyenne des connaissances académiques déterminées par le MEQ	. Organisation générale du système scolaire . Contrôle dans le cadre du PFMC . Coûts plus faibles
2. Classe à niveaux multiples 1973-74	Classe	Idem	Idem	Idem	. Idem . Nécessité de contourner les normes pour ouvrir une classe
3. Enseignement des sciences 1966	. Classe . Laboratoire	Idem	Idem	Acquisition par la moyenne de connaissances théoriques par l'enseignement et par la manipulation	Tradition dans l'enseignement de ces disciplines
4. Formation préparatoire à l'emploi 1973-74	. Stage, counselling . Rencontre de groupe . Laboratoire . Atelier ouvert . Tutorat	Réaliser la réinsertion sociale et scolaire (PFMC) d'individus en difficulté	Marginaux ne fonctionnant pas dans un encadrement destiné à la moyenne	Déterminer selon les projets et viser le développement personnel, social, économique et culturel d'individus marginaux	

	Cas en E.A. (DCEA - SEA)	Modes	Objectifs du programme gouvernemental	Caractéristiques de la clientèle	Objectifs du programme d'études	Facteurs autres
	5. Formation préparatoire à l'enseignement agricole 1974-75	Classe	Intégration scolaire et accès à la formation technique (PFMC)	Agriculteurs peu ou pas scolarisés	Développer les prérequis (français et mathématiques) à la formation agricole	
	6. Classes aux migrants 1973-74	. Laboratoire de langues . Classe . Stage	Permettre l'intégration sociale des migrants	Anglophones des autres provinces ayant des antécédents scolaires et professionnels hétérogènes	Apprentissage de la langue française parlée et écrite	
B: traitement individualisé	1. Homestudy 1973-74	. Cours par correspondance . Atelier ouvert	Rendre accessible la formation générale	Individus vivant sur un territoire à faible densité de population	Idem à classe-niveau et enseignement des sciences	Absence de services aux adultes éloignés des centres de formation
	2. Atelier ouvert au temps partiel 1975-76	. Atelier ouvert . Laboratoire	Rendre accessible la formation dans l'ensemble des disciplines de la formation générale au temps partiel	Adultes ayant des besoins variés au plan des profils d'études et des horaires du centre de formation	Idem à classe-niveau et enseignement des sciences	Désir de contourner les normes pour ouvrir une classe
	3. Service aux autodidactes fouct. embryonnaire	Tutorat, counselling	Apporter un support méthodologique et académique aux autodidactes	Adultes non disponibles ou non intéressés à s'inscrire à des activités régulières	Idem à classe-niveau et enseignement des sciences	Désir d'élargir les services offerts à la population
	4. Apprentissage individualisé, les entrées périodiques, les sorties continues 1973-74	. Atelier ouvert . Tutorat . Counselling . Laboratoire	Rendre accessible la formation générale en s'adaptant à la situation des adultes	Adultes disponibles à des moments variés et ayant besoin d'un profil d'études personnalisé	Idem à classe-niveau et enseignement des sciences	Désir de contourner les normes pour ouvrir une classe

b) Ce développement est lié à la définition d'objectifs d'un programme gouvernemental qui vise une clientèle spécifique:

- les marginaux
- les migrants
- les agriculteurs.

c) Ce développement est lié à la volonté de rendre accessibles les activités de formation en tenant compte de facteurs comme la mobilité, la dispersion et la disponibilité des adultes.

d) Ce développement est lié à la reconnaissance de la variété des besoins des adultes en termes de profils d'études.

e) Ce développement est lié à la nécessité de trouver des solutions de rechange dans les cas où les normes établies pour mettre en branle des activités de formation représentent un facteur de régression.

f) Le statu quo ou le recours aux modes d'organisation traditionnels (classe et laboratoire) s'explique par la réalité du système scolaire québécois (et ses diverses fonctions) qui constitue un environnement que le sous-système de l'éducation des adultes ne peut ignorer.

g) Ce maintien est appuyé par le fait que le regroupement représente une solution de facilité pour contrôler l'application de la loi FPA et qu'il demeure à la base du mode d'allocation des ressources.

h) Ce maintien est également appuyé par le facteur des coûts. Le fonctionnement en classe peut paraître plus économique que le fonctionnement selon d'autres modes d'organisation (en institution) qui nécessitent davantage de relations et d'interventions individuelles.

i) En formation générale, les pressions des employeurs sur l'organisation de l'enseignement ou sur un des facteurs qui déterminent directement cette organisation ne sont guère perceptibles.

j) Dans le cadre des programmes de formation à temps plein, les agents du gouvernement fédéral ne contrôlent pas directement les institutions qui dispensent les services éducatifs par le biais, par exemple, de rapports hiérarchiques ou par l'octroi direct de subventions. Cependant, à l'égard du développement et du maintien de l'organisation de l'enseignement, leur présence est réelle: ils soumettent de nouveaux projets de formation; ils déterminent les objectifs de ces projets et ceux des

activités régulières; ils déterminent les groupes d'individus visés par ces projets et par les activités régulières; ils recrutent les individus participants; ils financent la DGEA pour que les institutions réalisent ces projets et les activités courantes.

k) Dans certains cas, la DGEA et le réseau scolaire peuvent, au nom de l'autonomie, organiser les activités de formation à leur guise à la condition de respecter les objectifs des programmes fédéraux et les règlements de la loi FPA et de tenir compte des caractéristiques des individus bénéficiaires de ces programmes (classes-niveau, enseignement des sciences, classes aux migrants).

l) Dans certains cas (FPE, classes à niveaux multiples, entrées périodiques) la décision de recourir à une formule d'organisation exige une décision tripartite:

- le MMI avec son pouvoir d'éminence grise et de bailleur de fonds;
- le MTM avec sa distinction formation de la main-d'oeuvre-éducation;
- le MEQ avec ses discours sur l'autonomie et son expertise.

m) Le développement de nouvelles formes d'organisation exige moins de tracasseries dans le secteur de la formation à temps partiel. La définition des objectifs, la détermination des catégories d'individus visés par les programmes et le recrutement relèvent du même réseau (MEQ - DGEA - SEA).

En formation générale, l'hypothèse centrale de notre recherche se trouve partiellement infirmée parce qu'elle ne tenait pas suffisamment compte de la notion temporelle. Le travail descriptif que nous avons effectué fait ressortir que dans les cas en développement l'organisation se fait à l'aide de modes jugés plus adaptés à la réalité des adultes qu'on désire rejoindre et plus efficaces en regard des objectifs poursuivis que les modes traditionnels (classe et laboratoire) lesquels, nous l'avons vu, ne sont pas sans comporter des avantages organisationnels et administratifs lorsqu'ils conviennent à la situation. En outre, le passage de l'état de projet, ou de développement à l'état d'activités courantes n'est pas sans soulever la prise en considération de différents facteurs: tradition scolaire, le mode de financement, les coûts, les normes, etc.

CHAPITRE IV

L'ORGANISATION DES ACTIVITES DE FORMATION DU SECTEUR DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

I - LE PROGRAMME DE FORMATION DE LA MAIN-D'OEUVRE DU CANADA

Parmi les programmes de formation, de recyclage ou de perfectionnement de la main-d'oeuvre, c'est sans contredit le programme canadien qui a généré le plus grand nombre d'activités au Québec. Pour ce faire, le gouvernement québécois a cherché à utiliser au maximum le réseau institutionnel des commissions scolaires parce qu'il correspondait le mieux aux besoins et aux objectifs identifiés par le MMI (une formation générale et professionnelle de niveau secondaire), qu'il offrait aux adultes une plus grande accessibilité aux services de formation et qu'il permettait une utilisation plus rationnelle des ressources et des équipements déjà disponibles dans toutes les régions.

Par la suite, au fur et à mesure que des besoins étaient décelés à ce niveau, des activités de formation étaient organisées dans le réseau des CEGEP tout en ménageant les spécificités de chacune de ces institutions.

L'utilisation progressive des institutions publiques existantes, de leurs ressources et de leur équipement a certainement contribué à l'essor rapide des activités de formation professionnelle et ce, au moment même où, au secteur régulier, on apportait des modifications à ce type de formation.

Cependant, même si dans chaque commission scolaire dispensant l'enseignement de niveau secondaire ou encore, dans chaque CEGEP, on mettait en place et on développait un service administratif spécifique aux adultes, il y a tout lieu de croire que l'organisation des activités de formation a quelque peu emprunté à l'organisation des activités du secteur régulier.

Après avoir esquissé une brève histoire de l'installation progressive des activités de formation dans les instances locales et régionales et avoir procédé à l'examen de l'organisation de la formation dans les différents secteurs professionnels et des modes d'organisation auxquels on fait appel présentement, nous pourrons mieux identifier les emprunts et les innovations spécifiques au réseau d'éducation des adultes. En même temps, cette approche nous permettra de vérifier le bien-fondé de l'assertion de notre hypothèse principale: le choix des modes d'organisation de la formation est davantage fonction de facteurs extérieurs qu'il dépend des raisons d'être de ces modes, c'est-à-dire, les objectifs éducatifs qu'ils permettent de réaliser compte tenu des caractéristiques des individus visés par ces objectifs.

A - Les activités de formation à temps plein dans les CSR

a) Evolution de l'organisation de ces activités

Les activités de formation se sont organisées dans les CSR au fur et à mesure que des besoins en main-d'oeuvre étaient décelés par chaque CMC en nombre suffisant pour former une ou plusieurs classes (15 à 20 étudiants). La plupart du temps, les cours étaient organisés dans le territoire même où des besoins en main-d'oeuvre avaient été identifiés. Aussi, c'est surtout dans les agglomérations urbaines comme Montréal et Québec que la majeure partie des activités de formation professionnelle a d'abord été organisée.

Il semble que les demandes de formation pour combler les besoins en main-d'oeuvre aient été de deux ordres: d'abord, les types de formation professionnelle déjà couverts par le secteur régulier de l'enseignement; ensuite, ceux qui n'étaient pas couverts par ce secteur.

Si le respect de la limite de 52 semaines par candidat pour de la formation professionnelle a constitué le principal obstacle à surmonter pour organiser la formation

dans les CEGEP, il semble que dans les CSR, cette limite ait servi tout au plus de garde-fou pour organiser certaines formations ou encore, ait déclenché un processus de réaménagement de plans de formation, de contenus de programmes, de réorganisation de formation qui a eu son point culminant ces dernières années dans l'élaboration de programmes par objectifs accompagnés de nouveaux outils d'évaluation.

Ce remue-ménage au début de l'organisation de la formation professionnelle pour les adultes était lié en grande partie à la situation de la formation professionnelle au régulier qui se trouvait en même temps en période de réorganisation, aux demandes spécifiques faites directement par les divers CMC, aux institutions de formation et au désir de relier le mieux possible les contenus de formation aux diverses fonctions de travail.

Dans les premières années de la mise en application du programme de formation de la main-d'oeuvre du Canada, au secteur régulier de l'éducation, on offrait dans les CSR une formation professionnelle intensive dont la durée maximale était d'une année. Au cours de cette année, on dispensait uniquement les contenus de formation professionnelle et seuls les étudiants qui avaient terminé un Secondaire V

avaient accès à ces cours. A cette époque, au lieu d'organiser des classes distinctes pour les adultes, la DGEA préférait acheter des places-élèves pour les adultes dans les classes du secteur régulier.

La disparition des programmes intensifs de formation professionnelle (électricité, soudure et mécanique-auto), le retour à la formule de programmes de formation professionnelle répartis dans les niveaux IV et V au secteur régulier et la limite de 52 semaines de formation a entraîné l'adoption de programmes-maison dont les contenus de formation professionnelle pouvaient ressembler à ceux du secteur régulier mais qui s'en écartaient surtout pour les contenus de formation générale qui alors, cherchaient à s'ajuster aux besoins de formation professionnelle. Donc, on voit que dès le début, la conjoncture a été favorable à la recherche de la fonctionnalité pour la formation professionnelle.

Mais cette fonctionnalité a été recherchée d'abord par les institutions qui organisaient la formation. Ainsi, chaque demande de formation logée à une institution par un CMC donnait naissance à un projet de formation. L'institution choisie devait faire parvenir à la DGEA un devis d'organisation comprenant les contenus généraux de formation,

les ressources humaines nécessaires à l'enseignement et le coût de ces ressources, le matériel et l'équipement, la durée de la formation, les frais de location des locaux etc... Chaque projet était étudié à la pièce par les responsables de l'organisation à la DGEA qui pouvaient à l'occasion, demander à l'institution d'apporter des modifications au projet. De cette manière, un projet de formation identique pouvait trouver une application spécifique et générer des coûts différents d'une institution à l'autre. A cette époque, comme le gouvernement fédéral n'accordait pas encore de budget annuel global, il devait défrayer les coûts variables inhérents à chacune de ces formations.

Par le contenu des programmes, la répartition des ressources pédagogiques et de l'équipement qui variaient d'un projet à l'autre, l'organisation de la formation professionnelle aux adultes s'est distinguée à plusieurs égards, de l'organisation pour le secteur régulier. Mis à part cependant les aménagements de contenus et des ateliers de travail par le recours à des équipements plus nombreux, plus variés et plus perfectionnés pour améliorer la formation pratique des candidats, on peut dire que l'organisation de la formation professionnelle pour les adultes a conservé les mêmes éléments fondamentaux que ceux du secteur régulier:

c'est-à-dire, une organisation de la formation planifiée pour des groupes d'individus réputés homogènes quant à leurs antécédents académiques, et poursuivant le même but professionnel avec une date de début et de fin de cours fixée à l'avance. De cette manière, même si on aménage les ressources et les équipements en vue d'assurer un meilleur suivi individuel dans l'apprentissage pratique, il n'en demeure pas moins qu'on le fait toujours en ayant les éléments d'une organisation structurée pour un cheminement de groupe et qui a recours aux modes organisationnels utilisés aussi au secteur régulier: la classe, l'atelier de travail et le stage en milieu de travail.

Le désir d'unifier et de normaliser les coûts de formations comparables, l'avènement d'une planification annuelle d'activités de formation et d'un budget annuel indexé pour le PFMC et enfin, les interventions répétées du ministre québécois du travail ont amené les organismes responsables de l'application du PFMC à mieux cerner et définir leurs champs d'interventions et à procéder au partage de leurs responsabilités.

L'estimation annuelle des besoins de formation par un comité mixte a entraîné la disparition des demandes faites directement aux institutions de formation par les CMC.

A ces derniers, on demandait de recruter les candidats en nombre suffisant pour former un ou des groupes homogènes (15 à 20 adultes par groupe) et aptes à entreprendre le plan de formation professionnelle retenu dans la planification provinciale. Depuis lors, le recrutement se fait à l'aide de monographies professionnelles préparées par la DGEA où on retrouve entre autres choses, la spécification des préalables requis pour s'inscrire à tel ou tel plan de formation professionnelle.

La mise en place d'un service provincial de programmes et d'examens fait disparaître peu à peu les programmes-maison et concourt à la standardisation progressive du contenu des programmes rendu conforme à des analyses de tâches plus serrées qui doivent tenir compte non seulement des fonctions reliées aux diverses tâches mais également des règlements régissant les professions et des exigences des associations et des corporations professionnelles.

La disparition au secteur régulier d'un programme intensif de formation professionnelle, les modifications apportées au contenu des programmes compte tenu de la limite de 52 semaines de formation professionnelle, l'élaboration de nouveaux programmes par objectifs et la mise en place

d'un système d'évaluation approprié, voilà autant de modifications au régime pédagogique qui, doublées d'une approche spécifique par les formateurs d'adultes ont eu et auront sans doute dans l'avenir de plus en plus de retombées importantes sur l'organisation de la formation et le choix des modes organisationnels.

La standardisation des contenus de formation et des durées accompagnée d'un désir de normaliser les coûts de formation a contribué à uniformiser l'organisation de la formation rétrécissant par le fait même la marge de manoeuvre des institutions de formation qui n'avaient plus à défendre chacun de leur projet mais à appliquer les normes provinciales d'organisation et de financement édictées pour les diverses formations.

Il faut dire aussi que les lois et règlements régissant les métiers et les professions ont joué un grand rôle dans la généralisation des contenus de formation entraînant par la même occasion l'adoption de programmes et d'instruments d'évaluation provinciaux.

Quoi qu'il en soit, comme la majorité des plans de formation comportant ou non une mention provinciale ont d'abord été organisés dans des grandes agglomérations urbaines

et dans leurs environs, ce sont les commissions scolaires comme la CECM et la CECQ qui avaient déjà un fort volume d'activités qui ont été les premières à organiser la formation professionnelle à temps plein et qui ont établi en quelque sorte, les différentes formules d'organisation de la formation professionnelle. Ces mêmes formules ont été par la suite appliquées aux autres commissions scolaires.

Le processus de mise en place d'activités de formation professionnelle à temps plein non reconnues officiellement par le ministère de l'Education, s'est déroulé de façon identique au précédent. A une exception, cependant: les institutions de formation ont joué un rôle prépondérant dans la définition des objectifs et des contenus de formation et dans la mise en place des activités d'évaluation. Les programmes ainsi élaborés étaient qualifiés de "programmes-maison" et leur reconnaissance était du ressort des institutions de formation. Lorsque les mêmes activités étaient organisées dans d'autres institutions, ces dernières cherchaient à obtenir les programmes et les outils d'évaluation déjà élaborés et à adopter la même façon d'organiser la formation. Ainsi, à mesure que des activités de formation de même type se déroulaient, l'organisation de la formation avait tendance à se standardiser.

C'est donc dire que ce sont les premières institutions organisatrices qui ont donné les principales orientations à l'organisation de la formation. Ces orientations se sont par la suite cristallisées et ont été appliquées aux autres institutions. Par exemple, la CECM, parce qu'elle était dotée d'un service de programmation bien structuré, a joué un rôle important au début, dans la détermination du contenu des programmes, dans le choix des objectifs et des instruments d'évaluation. Depuis quelques années, le Service des programmes et examens de la DGEA a pris en charge graduellement tout ce qui est lié à la détermination du contenu, des objectifs et des instruments d'évaluation. Ce dernier propose également aux institutions de décerner pour ces formations des reconnaissances d'études exprimées en termes d'attestation de capacité.

Au début de l'organisation des activités de formation professionnelle, la DGEA pratiquait déjà une forme assez poussée de décentralisation, surtout pour les secteurs de formation qui n'étaient pas liés à une reconnaissance officielle du ministère de l'Education. Les institutions dispensatrices avaient le loisir de fixer les préalables, de suggérer des durées de formation en tenant compte des contenus et des objectifs choisis. Elles faisaient également des recommandations sur les ressources matérielles et financières nécessaires à la réalisation.

b) Les modes retenus et les critères intervenant actuellement dans le choix des modes

La proportion des étudiants-adultes inscrits en formation professionnelle n'est pas tellement élevée lorsqu'on la compare à l'ensemble des étudiants inscrits en éducation des adultes (1). En 1970, environ un étudiant sur six s'inscrivait en formation professionnelle à temps plein. De 1970 à 1976, cette proportion a eu tendance à décroître, passant de 10,32% en 1970 à 8,58% en 1976. En même temps, le nombre de femmes inscrites en formation professionnelle augmentant sensiblement passant de 24% en 1970 à 33% en 1976. Pendant cette période, on remarque également que le niveau de scolarité (2) des personnes inscrites s'est élevé de façon sensible coïncidant avec un rajeunissement des adultes et la diminution du nombre de personnes mariées (cf. tableaux de l'annexe).

---

(1) Ces statistiques ne nous renseignent aucunement sur le volume d'activités de formation impliquées par ces inscriptions. L'étudiant qui s'inscrit en formation générale à temps plein le fait ordinairement pour une période variant de 15 à 20 semaines alors qu'en formation professionnelle à temps plein les activités de formation peuvent durer jusqu'à 50 semaines.

(2) L'augmentation du niveau de scolarité n'est sans doute pas étranger au relèvement des exigences d'entrée inscrites dans le cahier des monographies professionnelles. Un examen des monographies s'étalant de 1970 à 1976 nous permettrait peut-être de rendre compte du phénomène augmentation du niveau de scolarité des inscrits.

- Les secteurs de formation professionnelle de niveau secondaire comportant des mentions provinciales

Ces secteurs comportent un nombre de plans de formation assez limité, quoique sans cesse croissant: 39 plans de formation en langue française et 10 plans en langue anglaise en 1976-77; 45 plans de formation en langue française et 26 plans de formation en langue anglaise en 1977-78. Les plans de formation de ces secteurs sont composés de programmes et d'instruments d'évaluation élaborés sous la gouverne du ministère de l'Education. Lorsque ces plans de formation sont complétés, en plus de la mention appropriée, le ministère peut décerner également un certificat de niveau secondaire si le candidat possède les crédits requis dans les diverses matières en formation générale. La possibilité d'accorder la certification à la suite d'une formation professionnelle a souvent eu des effets inflationnistes sur les durées de cours. Et il n'est pas sûr que les spécialistes en programmation n'ont pas agencé à leur insu les contenus de formation en fonction des normes de la certification, se sentant plus valorisés d'avoir contribué à élaborer un programme de formation professionnelle pouvant conduire à la certification.

Ce sont les secteurs de formation en techniques commerciales et en techniques de la mécanique tant anglophones que francophones qui incluent le plus grand nombre de plans en formation.

En techniques commerciales, on fait appel à des modes organisationnels différents suivant qu'on procède à des regroupements fixes ou encore qu'on favorise une approche individualisée de la formation. Pour les regroupements fixes, on fait appel aux modes d'organisation axés sur les stratégies d'apprentissage et de cheminement en groupe: classe, atelier de travail, stage en milieu de travail. Pour l'approche individualisée de la formation, la stratégie d'apprentissage et l'organisation sont axées d'abord sur l'individu et sur le cheminement qui lui est propre dans un plan de formation donné. De cette manière, on peut faire appel à l'occasion au mode d'organisation classe pour des contenus qui impliquent la médiation d'un groupe mais on utilise surtout les modes d'organisation prévus pour des cheminements individuels comme l'atelier ouvert, l'atelier de travail, le tutorat. On organise également des stages vers la fin du séjour au centre de formation.

Dans les regroupements fixes, les caractéristiques des individus s'estompent au bénéfice de celles du groupe. L'organisation de la formation se fait donc à partir de groupes homogènes et des objectifs éducatifs visés pour chaque groupe: former 15 ou 20 personnes aptes à remplir telle ou telle fonction en secrétariat et commerce. Comme on compte sur l'infrastructure (équipement, locaux etc...) de l'enseignement régulier pour organiser cette formation professionnelle à des coûts relativement bas et comme on utilise souvent des formateurs qui enseignent déjà au secteur régulier, il ne fait pas de doute que l'organisation de la formation pour les étudiants du secteur régulier a influencé l'organisation de la formation pour les adultes. La tradition organisationnelle qui a cours dans le monde scolaire peut d'ailleurs convenir fort bien à des stratégies d'apprentissage prévues pour des groupes homogènes qui poursuivent en même temps un cheminement tracé pour des groupes.

Dans l'approche individualisée, on tient compte des caractéristiques des individus et de leurs besoins de formation reliés au choix de leur but professionnel pour procéder au choix des modes organisationnels. Comme les

individus ont un profil personnel et qu'ils cheminent à leur rythme, on a recours à d'autres modes organisationnels; par exemple, l'atelier ouvert, le tutorat et au besoin, celui de la classe. De cette manière, pour opérationaliser les objectifs éducatifs, on organise la formation surtout en fonction de cheminements individualisés de formation.

Dans un cas comme dans l'autre, on organise un stage en milieu de travail auquel on donne en premier lieu un objectif d'apprentissage et en second lieu, un objectif de placement.

Certains plans de formation en secrétariat et commerce, tels opérateur de perforatrice et opérateur de machine OCR, comportent presque exclusivement des apprentissages pratiques. A la fin du cours d'opérateur de machine OCR par exemple, l'adulte devra être capable d'opérer à une vitesse donnée une machine à écrire qui traduit des informations destinées à un lecteur optique. On y fait donc uniquement des apprentissages d'ordre technique liés à la manipulation d'une machine et à la rapidité des opérateurs. C'est donc surtout en atelier de travail que se font ces apprentissages.

Pour organiser des cours en techniques de la mécanique (fabrication et entretien), en mécanique, en électrotechnique, en services personnels, et en techniques de l'alimentation, on a recours aux modes organisationnels utilisés en techniques commerciales pour les regroupements fixes.

En technique de la mécanique, on met présentement à l'essai l'approche individualisée de la formation. De cette manière, on délaisse le mode organisationnel "classe" pour s'orienter vers le respect des caractéristiques de chaque étudiant, des besoins spécifiques de ce dernier compte tenu de son but professionnel; on pratique plutôt l'apprentissage en atelier ouvert, ou encore, on intègre le plus possible l'apprentissage de la théorie à la pratique et ce, en atelier de travail.

En technique de la santé, comme on procède à des regroupements fixes, on utilise le mode organisationnel "classe" et au besoin, étant donné les objectifs de formation, la formule laboratoire pour la mise en application de la pratique; l'application des connaissances se fait également à l'occasion des stages.

- Les secteurs de formation professionnelle de niveau secondaire ne comportant pas de mentions provinciales

Le nombre de plans de formation classée, sous cette rubrique est beaucoup plus élevé que ceux dont on a parlé précédemment. Chacun d'entre eux cependant ne génère pas beaucoup d'heures de formation étant donné qu'il se donne uniquement dans un centre provincial désigné spécialement pour ce type de formation ou encore, à intervalles plus ou moins réguliers dans quelques centres de formation de la province.

Les programmes de ces plans de formation ont été pour la plupart, élaborés par les centres dispensateurs de formation et souvent, en étroite collaboration avec des associations patronales ou professionnelles ou encore avec le MTM. Ils doivent répondre à quelques critères minimaux de qualité émis par le SPEX pour donner lieu à des activités de formation subventionnées par la DGEA. La reconnaissance d'études à laquelle ils donnent lieu est émise par l'institution dispensatrice de formation. Au fur et à mesure cependant, que les programmes des plans de formation utilisés plus couramment sont élaborés par le SPEX, ils comportent des instruments d'évaluation et bénéficient d'une reconnaissance officielle émise par le ministère de l'Education.

Pour la plupart des plans de formation comportant des programmes "maison", l'organisation de la formation se fait de façon identique aux formations conduisant à des mentions provinciales. Une fois les groupes formés et la supposée homogénéité de ces groupes acquise, ce sont des objectifs éducatifs spécifiques à chacun des plans de formation qui comptent dans l'organisation de la formation à la fois dans le choix des modes et l'allocation des ressources humaines, matérielles et financières.

Ainsi, dans le cas des techniques du textile, opérateur de machines industrielles, confection de vêtements, on a pour objectif de former des travailleurs qui aient assez de vitesse et de dextérité pour s'adapter rapidement à un rythme de production industrielle. La formation se fait donc en atelier de travail. Il s'agit en somme pour chaque étudiant de se familiariser avec une machine et d'augmenter rapidement son rythme d'opération de cette machine. Un instructeur par groupe de quinze étudiants est la principale ressource pour faire ces apprentissages.

En techniques de la construction, la majorité des métiers sont régis par les règlements no 1 et no 2 révisés périodiquement et édictés en vertu de l'article

30 de la Loi sur la formation et la qualification professionnelles de la main-d'oeuvre. Ces règlements établissent les conditions de qualification pour l'exercice de chaque métier. Une entente intervenue entre les ministères (MMI - MTM - MEQ) établit la procédure s'appliquant à la sélection des candidats aux cours. Les objectifs de formation sont fixés à partir des analyses de tâches produites par le MTM. Les centres de formation dispensant ces apprentissages héritent à la fois des personnels, locaux, instruments et des traditions qui avaient cours dans les écoles de métiers et les centres de formation professionnelle pour les adultes. Les modes d'organisation auxquels on fait appel sont surtout l'atelier de travail et au besoin, la classe pour des apprentissages plus théoriques.

Parmi les formations professionnelles à temps plein, l'organisation de la formation agricole représente un cas d'espèce. Ce cas d'espèce se retrouve dans la section des blocs et spécialités destinés aux agriculteurs. L'objectif global de ces blocs est le suivant: former les agriculteurs aux techniques nouvelles de production dans le but d'augmenter leur niveau de vie. Pour ces formations, on a élaboré une série de documents audio-visuels. Un moniteur-animateur, agriculteur lui-même, possédant

une connaissance plus approfondie des sujets traités et souvent versé dans les techniques d'animation, est chargé de présenter le document, d'organiser et d'être meneur de la discussion qui suit la présentation du document. Les activités de ce moniteur-animateur sont supervisées une fois la semaine par un professeur (agronome). Pour ces blocs de formation, le mode d'organisation auquel on a recours est donc celui du séminaire.

La faculté d'agriculture de l'université Laval et le collège MacDonald organisent des sessions pour former les moniteurs-animateurs. Les candidats recrutés doivent être agriculteurs, posséder une bonne expérience des sujets traités et les aptitudes pour animer un groupe. Ces préalables assurés, la formation est surtout d'ordre technique; elle consiste en l'acquisition des principes et des habiletés nécessaires à l'animation de groupe. Pour ce faire, on utilise le modèle de la classe, et à l'occasion, pour l'apprentissage pratique, le laboratoire.

Certains programmes en techniques agricoles, comme celui de vacher (aide-fermier) comportent des stages d'apprentissage pratique. D'autres consistent en des apprentissages faits en atelier de travail (mécanicien de

machinerie agricole). Les autres enfin, sont organisés en ayant recours aux modèles classe et atelier de travail.

Pour la majeure partie de ces programmes de formation, la corporation des agronomes et le ministère de l'Agriculture s'impliquent beaucoup à la fois dans l'orientation des programmes et dans le choix des objectifs généraux de formation.

Dans le secteur de l'équipement motorisé, l'organisation des divers plans de formation de mécanicien ne comporte pas de surprise. On donne le minimum d'enseignement théorique requis sous la formule classe. Le reste, l'apprentissage pratique, se fait en atelier de travail sous la conduite d'un instructeur. On suggère fortement aux centres de formation d'organiser des stages d'observation et d'apprentissage en milieu de travail.

Pour ce qui est des plans de formation d'opérateur de machinerie lourde et de conducteur de camions, les objectifs de formation souvent orientés respectivement par les règlements du MTM et du MTQ qui exigent un certain nombre d'heures de pratique pour être admis aux examens, commandent le recours à la formule laboratoire pour l'apprentissage par simulation. Pour les heures de pratique, la

cabine du camion ou de l'équipement motorisé, se transforme en atelier de travail où l'étudiant après avoir bénéficié des services d'un instructeur, s'acquitte des heures de pratique requises sous la supervision d'un moniteur. Ce type d'apprentissage nécessite donc des heures-moniteur en plus des heures-professeur supplémentaires; mais c'est surtout la location d'équipement qui occasionne l'augmentation du coût de ce type de formation.

En techniques forestières, l'orientation de la formation, théorique ou pratique, influence beaucoup le choix des modes organisationnels. Si les objectifs du plan de formation comportent plus d'éléments de connaissance théorique, on a surtout recours à la classe comme mode organisationnel; s'ils sont plus orientés vers la pratique et l'acquisition d'habiletés manuelles, on utilise le mode de l'atelier de travail et au besoin celui du laboratoire.

Ainsi, le cours de guide chasse et pêche dont les objectifs généraux peuvent être orientés à l'occasion par l'Association des pourvoyeurs et par celle des propriétaires de clubs privés comporte une partie théorique donnée en classe et une partie pratique qui se déroule dans la forêt; certaines de ces activités requièrent un nombre d'heures-professeurs supplémentaires: c'est en quelque sorte l'atelier de travail qui se transporte en forêt.

Le cours d'agent de conservation de la faune comporte également des stages d'apprentissage pratique en forêt; pour ce plan de formation, les objectifs de formation requièrent qu'on accorde une attention spéciale à la sélection des étudiants.

Le cours d'opérateur de tronçonneuse exige quatre semaines intensives de pratique. Pour ce faire, on loue des tronçonneuses à une compagnie forestière, on obtient un droit de coupe sur les territoires alloués à cette dernière qui s'engage à récupérer le bois coupé moyennant rémunération. En ce cas, l'atelier de travail se transporte en forêt.

Dans le domaine de techniques de la navigation, pour enrayer la grande mobilité de la main-d'oeuvre, recycler et perfectionner cette main-d'oeuvre déjà expérimentée en vue de favoriser une mobilité ascendante dans ce corps de métier, on a conçu l'organisation générale de la formation de la façon suivante: on dispense de la formation pour l'obtention de 20 brevets qui vont de la fonction de travail de matelot jusqu'à capitaine au long cours. La durée maximale des sessions de formation dure six semaines; on organise trois sessions par année qui correspondent à

la fin de l'automne, à l'hiver et au début du printemps; plusieurs matières correspondant aux demandes faites lors de l'inscription des candidats sont offertes à chaque session. Les candidats peuvent s'inscrire à une ou plusieurs matières par session selon ce qu'on requiert d'eux pour l'obtention de l'un ou l'autre des brevets. Si un candidat, lors de l'examen, échoue à une matière, il peut revenir s'inscrire seulement à la matière échouée. Voilà une façon originale de concilier les caractéristiques, situation et besoins de formation d'une clientèle, avec des objectifs de formation. Comme les besoins de formation sont plutôt liés à l'apprentissage de notions et de techniques, le mode d'organisation le plus couramment utilisé est la classe. Pour les exercices en simulation, on travaille en laboratoire. La seule contrainte à respecter pour s'inscrire aux matières reliées à l'obtention d'un brevet: les heures de pratiques déjà accumulées.

L'organisation de la formation professionnelle à temps plein reconnue par le MEQ ne recèle pas beaucoup de surprises. Pour une large part, elle se modèle sur l'organisation du secteur régulier pour les jeunes; elle s'adresse à des groupes supposés homogènes (formés artificiellement ou non par le biais des prérequis) et les objectifs

de formation de même que les types d'apprentissage deviennent les éléments majeurs qui concourent au choix des modes organisationnels. Deux exceptions cependant, l'enseignement individualisé en techniques commerciales et en techniques de la mécanique (fabrication) où la stratégie organisationnelle, les objectifs de formation professionnelle étant sauvegardés, tient compte davantage des besoins et des caractéristiques des individus.

Pour les formations professionnelles ne comportant pas de mentions provinciales, même si la stratégie organisationnelle est conçue pour des groupes, on remarque cependant, une tendance accentuée dans quelques secteurs (techniques agricoles, techniques de la navigation) à tenir compte des caractéristiques générales des individus qui composent les groupes.

Les formations professionnelles qui sont liées à des secteurs de travail à vocation régionale se donnent la plupart du temps dans les centres de formation où les besoins en main-d'oeuvre se manifestent le plus souvent. Ces centres deviennent ainsi des centres provinciaux de formation et les étudiants qui désirent recevoir ce type de formation doivent accepter de se déplacer. Il en va de même

pour les formations comme les techniques de l'équipement motorisé dont les coûts d'organisation matérielle (équipement, lieu physique) sont très élevés. Les étudiants qui désirent suivre cette formation doivent se déplacer pour la durée du cours.

Une dernière remarque: la distinction entre les cours de formation professionnelle à temps plein pour débutants et ceux qu'on appelle les cours de perfectionnement, ne semble pas avoir d'impact sur le choix des modes organisationnels. Cette distinction influence surtout le choix des objectifs de formation et la durée allouée pour la formation.

B - La formation professionnelle de niveau secondaire à temps partiel

Cette formation professionnelle s'adresse aux adultes qui travaillent déjà dans un métier ou dans une spécialité reliée au cours de perfectionnement désiré.

De 1970 à 1976, le pourcentage des activités dans ce type de formation a diminué quelque peu comparativement à l'ensemble des activités de formation dans ce domaine. En chiffres absolus cependant, le nombre d'adultes inscrits a augmenté. Pendant cette période le nombre de femmes inscrites a diminué. L'âge et le niveau de scolarité ont connu une stabilité relative. On retrouve enfin un plus grand nombre de personnes célibataires inscrites comparativement aux autres catégories (cf. tableau en annexe).

L'organisation générale de la formation professionnelle à temps partiel a nécessité de la part des organisateurs tant provinciaux que locaux la réorganisation et la division des unités de formation. En effet, pour offrir une gamme variée de cours de perfectionnement qui correspondent aux besoins de la clientèle et dont la durée soit assez courte pour s'adapter à la disponibilité de cette dernière, on a dû scinder les programmes

en unités de formation plus courtes; les objectifs de formation sont répartis dans des unités dont la durée équivaut à quinze heures ou à des multiples de quinze heures et on alloue un crédit par quinze heures de formation.

La demande de formation est liée la plupart du temps à du perfectionnement, à la maîtrise des éléments de connaissance théorique, et à l'apprentissage des principes sous-tendant la pratique de métiers que les adultes exercent déjà.

En 1974-75, les unités de formation le plus souvent choisies ou offertes se situaient dans les techniques suivantes: techniques commerciales, 23,8%; techniques hydrothermiques, 18,4%; électrotechnique, 10,8%; techniques de l'équipement motorisé, 10,2%.

En techniques hydrothermiques, l'organisation de cours de soudure est relativement facile. On forme un groupe de dix à vingt étudiants qui désirent se spécialiser dans l'un ou l'autre type de soudure; dans un premier temps, le professeur fait un rappel en classe des notions et des connaissances de base de la soudure; en second lieu, il dirige les candidats en atelier de travail vers les divers postes de soudure pour lesquels ils sont venus chercher de la formation. Lorsque les choix des adultes

sont trop variés, il devient difficile pour un professeur de dispenser seul la formation pratique et la supervision en atelier de travail; il est préférable alors de retenir les services d'un autre instructeur.

Ainsi, ce sont les unités de formation choisies par les étudiants et orientées vers les connaissances fondamentales ou encore vers la pratique, qui influencent le choix des modes organisationnels. On remarque aisément cette tendance en techniques commerciales, en techniques de l'équipement motorisé et en électrotechnique.

La formation à temps partiel s'accommode bien aux demandes spécifiques de formation faites par les employeurs, les organismes gouvernementaux, les corporations professionnelles, les associations ou les syndicats. Prenons comme exemple le programme de perfectionnement en traitement des eaux usées et potables (phases I et II) destiné aux techniciens embauchés par les municipalités pour travailler dans les usines de filtration. De concert avec le MTM, le Service de protection de l'environnement, organisme qui contrôle la qualité des services dispensés par les municipalités, exige la qualification professionnelle de ces techniciens. Dans un premier temps, ces organismes gouvernementaux procèdent à l'analyse des tâches et établissent les

normes de qualification pour exécuter ces tâches. Dans un deuxième temps, ils demandent à la DGEA d'élaborer un programme de formation conforme à l'analyse de tâches et d'organiser la formation. Le programme élaboré, les outils d'apprentissage mis au point, la durée et les lieux de formation établis, on choisit le mode d'organisation et les ressources appropriées. Dans le cas présent, la formation se donnera dans un premier temps dans deux ou trois centres de la province; elle aura comme durée 18 à 20 heures; comme on possède du matériel autosuffisant, les étudiants travailleront en atelier ouvert en ayant comme ressource principale un spécialiste.

Il en est de même pour les cours destinés aux électroniciens dépanneurs en radio-tv. Chaque année une entente est conclue avec la Corporation des électroniciens du Québec et le ministère de l'Education (DGEA). Cette entente porte sur le programme de formation pour l'année, le budget et les lieux de formation (les centres régionaux). La corporation procède au choix des objectifs de formation et d'un ou de deux professeurs qui doivent se déplacer dans les diverses régions de la province avec l'équipement dont ils ont besoin. Sur la recommandation de la corporation, la CSR où se dispense la formation décerne une attestation aux adultes qui ont suivi ces cours. L'apprentissage est axé sur la pratique et se fait en atelier de travail.

Enfin, un dernier exemple pour illustrer comment l'organisation peut s'ajuster aux caractéristiques et aux besoins de la clientèle et aux objectifs de formation. En techniques de la construction, dans le métier de charpentier-menuisier, les adultes doivent subir avec succès l'examen de chacun des modules qui font partie de ce métier pour pouvoir l'exercer. Devant un nombre élevé de candidats qui subissaient un échec à un ou plusieurs modules, on a mis en place l'organisation suivante: les adultes peuvent s'inscrire au(x) module(s) pour le(s)quel(s), ils ont subi un échec; de la documentation, des volumes et des instructeurs qualifiés sont mis à leur disposition; ils sont la plupart du temps en atelier de travail. L'organisation de ce type de formation semble opérationaliser de façon heureuse les objectifs éducatifs tout en tenant compte des caractéristiques et des besoins des individus concernés par les objectifs et à un mode d'organisation qui fournit les ressources nécessaires à l'acquisition des connaissances et des habilités visées par les objectifs éducatifs.

Conclusion

L'examen de l'organisation de la formation professionnelle de niveau secondaire à temps partiel nous permet de relever les points suivants:

1) L'organisation de la formation professionnelle se fait la plupart du temps sur un modèle identique à celui du secteur régulier de la formation en utilisant les mêmes ressources institutionnelles (personnel, matériel, locaux);

2) dans la majorité des cas, le choix des modes pour organiser les activités de formation se fait en fonction des objectifs éducatifs préalablement fixés et des caractéristiques de groupes d'individus recrutés par les CEC;

3) plus rares sont les cas de choix de modes et d'opérationalisation d'objectifs éducatifs en tenant compte des caractéristiques des individus;

4) les objectifs de formation sont souvent, sinon imposés du moins choisis par les corporations professionnelles, les employeurs ou encore les organismes gouvernementaux de contrôle des métiers et professions;

5) dans le domaine de la formation professionnelle, le déterminisme social s'avère assez fort et la marge de liberté laissée aux individus pour faire le choix d'objectifs professionnels jugés pertinents par eux, relativement mince;

6) la possibilité de faire des choix d'objectifs se présente plus souvent en formation professionnelle à temps partiel dans certains cours de perfectionnement (techniques hydrothermiques, techniques commerciales) et dans toutes les techniques où on a procédé au fractionnement des programmes en unités de formation qui sont des multiples de quinze heures;

7) les formations professionnelles correspondant à des spécialités exercées dans des régions déterminées sont ordinairement dispensées dans ces régions;

8) les formations professionnelles dont les objectifs éducatifs demandent des investissements importants en matériel, en aménagement et en formation de formateurs sont dispensées dans les mêmes centres et les adultes qui s'inscrivent à ces cours doivent se déplacer vers ces centres pour toute la durée de la formation.

C - La formation professionnelle de niveau collégial

a) La formation à temps plein

A l'examen de l'Annexe fédérale-provinciale par titre de cours pour 1977-78, on se demande ce qui distingue un cours de formation professionnelle à temps plein de niveau collégial d'un cours de niveau secondaire. Est-ce le contenu complexe d'un programme d'études qui exige comme prérequis les études secondaires complétées ? Est-ce la durée plus longue de la formation ? Pourtant, on remarque que les durées sont aussi variables que les durées en formation professionnelle de niveau secondaire. D'ailleurs, un certain nombre de formations professionnelles de niveau secondaire sont dispensées dans des CEGEP qui ont des secteurs provinciaux de formation au régulier: meubles et bois ouvré, navigation, pêcheries etc.

Les plans de formation professionnelle à temps plein prévus pour 1977-78:

N de plans	Durée
29	240 - 260 jrs
16	220 - 240 jrs
4	200 - 220 jrs
25	100 - 200 jrs
13	20 - 100 jrs

Les réponses les plus plausibles à apporter à ces questions nous semblent les suivantes: à l'analyse des fonctions de travail, on a réalisé que la formation pour l'exercice de ces fonctions était contenue dans les diverses spécialités offertes dans l'un ou l'autre des CEGEP. Les responsables provinciaux de l'organisation de la formation ont donc dans un premier temps choisi les éléments de formation requis pour l'exécution de telle ou telle tâche. Ils ont par la suite conclu avec le(s) CEGEP une entente portant sur la durée et les conditions de réalisation de cette formation. Bon nombre de ces formations (agent de sécurité; lieutenant et second (pêche), montage et réparation de chaluts, peintre (finition du meuble) etc...) font souvent partie d'ensembles plus complexes dispensés par le(s) CEGEP en vue de l'exercice de fonctions de travail elles aussi plus complexes et plus diversifiées. A y regarder de plus près cependant, ces formations pourraient tout aussi bien être dispensées dans une institution de niveau secondaire. On a l'impression que pour plusieurs formations professionnelles, le concept de niveau de formation n'a pas beaucoup de signification; on dispense des cours dans les CEGEP comme les universités dispensent des cours de base en langues secondes ou encore des cours destinés aux analphabètes.

Plus de la moitié des plans de formation professionnelle offerts aux adultes 45/87 ont une durée qui varie de 220 à 260 jours. Leur contenu de formation correspond en grande partie à ceux offerts aux étudiants réguliers qui, pour obtenir un diplôme (DEC) dans l'une ou l'autre de ces spécialités doivent fréquenter le CEGEP pendant trois ans. Pour les adultes, ces plans de formation ne comportent que les éléments de formation requis par la fonction. On a éliminé par le fait même du programme d'études, les cours dits de "culture générale". Ces cours retranchés et la durée écourtée, le ministère de l'Education ne permet plus aux CEGEP de décerner un diplôme (DEC); ils peuvent tout au plus décerner des certificats ou encore des attestations d'études. Ces faits nous donnent à penser: les reconnaissances d'études sanctionnées par le ministère sont-elles des primes à la présence assidue aux cours et à la durée de la formation plutôt qu'à la pertinence, à l'excellence et à la qualité de la formation ?

Mis à part le choix des unités ou des éléments de formation requis pour l'exercice des diverses fonctions de travail, mise à part également la détermination de la durée et des critères de sélection des candidats, mis à part enfin, l'établissement des critères de financement et des taux

accordés aux CEGEP par heure-groupe pour les diverses formations, la DGEA par son service d'organisation, intervient peu dans l'organisation de la formation au sens où nous l'avons défini plus haut à savoir, "un processus qui permet d'opérationaliser un ou des objectifs éducatifs, compte tenu des caractéristiques des individus visés par ce ou ces objectifs, à l'aide d'un ou de plusieurs modes d'organisation d'activités de formation". L'organisation de la formation est laissée à chaque CEGEP, elle varie d'un collège à l'autre et elle porte la marque distinctive de chacun d'eux. Le contenu des programmes et les outils d'apprentissage subissent l'influence des professeurs et de l'accent que ces derniers mettent sur tel ou tel objectif de formation.

Mais dans le choix des modes d'organisation de la formation professionnelle à temps plein pour les adultes, il ne semble pas y avoir dans les CEGEP, d'innovation par rapport au choix fait pour les étudiants réguliers.

b) La formation à temps partiel

Le nombre d'unités de formation professionnelle dispensées dans les CEGEP et financées par le programme de formation de main-d'oeuvre du Canada est assez impressionnant. Ces unités font généralement partie des plans de formation spécialisée offerts aux étudiants réguliers.

Ici encore, il y a peu à dire sur l'organisation de la formation sinon pour souligner que devant la difficulté de former des groupes de quinze étudiants et le désir de répondre aux besoins de formation des étudiants à qui il fallait tel ou tel "prérequis-matière" pour s'inscrire à une formation professionnelle de niveau collégial ou universitaire, des CEGEP ont demandé la permission d'organiser des classes de moins de dix étudiants. Ces derniers, à l'aide d'outils individualisés d'apprentissage et guidés par un spécialiste de matière qui les rencontre de temps à autre, poursuivent seuls et à leur rythme l'apprentissage des objectifs d'une unité de formation. On a qualifié cette expérience organisationnelle de tutorat ou d'enseignement tutorial; mais il serait plus juste de la qualifier d'atelier ouvert puisqu'il s'agit en occurrence de cheminer dans une matière académique ou professionnelle donnée, aidé par des pairs qui poursuivent les mêmes objectifs d'apprentissage ou, au besoin par un spécialiste de matière.

Conclusion

Les responsables provinciaux de l'organisation de la formation pour les adultes ont peu d'emprise sur le choix des objectifs spécifiques des unités de formation et sur le

choix d'outils d'apprentissage et d'évaluation et ce surtout pour les cours crédités par le MEQ. Ils en ont peu enfin sur le choix des modes d'organisation.

Ils voient seulement à la pertinence des objectifs généraux des unités de formation par rapport à une fonction de travail déterminée. Ils veillent également au respect de la durée requise pour l'apprentissage de cette fonction. Ils semblent par ailleurs avoir beaucoup plus d'emprise sur l'organisation de la formation lorsqu'il s'agit d'activités de formation qui ne donnent pas lieu à une reconnaissance officielle du MEQ.

II - LES CONTRATS DE SERVICES AVEC D'AUTRES INSTANCES: CHAMBRE DE COMMERCE, CORPORATIONS PROFESSIONNELLES, INSTITUTS, ETC...

La DGEA conclut parfois des ententes avec d'autres institutions que les commissions scolaires et les collèges publics pour dispenser des cours de formation professionnelle à temps plein ou à temps partiel qui font partie du programme de formation de la main-d'oeuvre du Canada.

Dans certains cas, comme le programme de perfectionnement en gestion des affaires et de formation des cadres intermédiaires qui est destiné aux propriétaires et gérants de la petite et de la moyenne entreprise réfractaire au réseau institutionnel de formation, la DGEA conclut un contrat de service avec la Chambre de commerce du Québec qui se charge de faire la publicité pour recruter la clientèle et organiser la formation. Le mode organisationnel auquel on a le plus souvent recours ressemble beaucoup au séminaire. Un spécialiste fait un bref exposé, présente un cas à résoudre et soumet une série de questions; par la suite, on divise le groupe en petites équipes qui tentent d'apporter une solution au cas proposé. Pour finir, on met en commun le fruit des recherches en petit groupe et le spécialiste cherche à exploiter au maximum les connaissances et l'expertise des participants au profit des autres.

Dans le cas de cours de perfectionnement à temps partiel destiné aux électroniciens, comme nous l'avons dit auparavant, la DGEA conclut chaque année avec la Corporation des électroniciens du Québec une entente portant sur le programme, le budget et les lieux de formation. La corporation est responsable de l'organisation et de la dispensation des cours.

Dans tous ces cas, on sent que la DGEA sert d'intermédiaire lointain; elle intervient peu dans l'organisation immédiate de la formation. On le comprend un peu puisque ce sont les institutions, les corporations et les associations qui répondent du contenu, de l'évaluation et de la reconnaissance de la formation dispensée.

III - LES DEMANDES SPECIFIQUES DE FORMATION

La DGEA sert aussi d'intermédiaire lorsqu'il s'agit de répondre à des demandes spécifiques de formation qui lui sont adressées par d'autres ministères fédéraux ou provinciaux et qui sont financées par ces ministères. Ces demandes de formation sont donc extérieures au PFMC. Ce sont entre autres, les cours dispensés dans les pénitenciers et ceux destinés aux employés du ministère des Postes.

Prenons pour exemple la demande de formation issue du ministère des Postes. La DGEA a servi d'intermédiaire pour trouver l'institution appropriée et elle a présidé à l'entente intervenue entre cette dernière et le ministère des Postes concernant le contenu général de la formation, la durée et les conditions matérielles, administratives et financières de la réalisation de cette formation. Une fois cette entente conclue, l'institution dispensatrice a la responsabilité de l'organisation de la formation (contenus des programmes, ressources, etc...).

CONCLUSION

On en conviendra aisément, l'examen de l'organisation des activités de formation dans le secteur professionnel est loin d'être exhaustif: à certains moments, on remarquera même qu'on n'a fait que survoler le secteur d'activités dans les CEGEP, celui qui recouvre les contrats de service ou encore celui des demandes spécifiques de formation.

Pourquoi ce survol rapide ? Il aurait certes été profitable d'examiner la formation sur mesure sous son angle organisationnel. Pour le faire, il aurait fallu faire le tour des collèges qui utilisent cette approche et chercher à voir en quoi elle influence l'organisation de la formation et quels modes elle génère. Mais, le mandat que nous avions retenu, n'était pas de comprendre et de décrire l'organisation des activités de formation dans les CEGEP mais bien de le comprendre et de le décrire à travers le rôle des intervenants de l'équipe de la DGEA et dans la gestion provinciale des activités de formation.

Or, il nous a semblé que leur travail consistait principalement à s'assurer que les contenus de formation soient conformes aux analyses de tâches et aux exigences des corporations et des associations professionnelles. Ou encore, ils servaient à l'occasion de ressources

aux institutions pour leur aider à mieux cerner et définir les contenus de formation et à trouver les ressources appropriées. Pour le reste, surtout dans le cas des formations reconnues par le MEQ, il nous a semblé que l'organisation de la formation et le choix de modes organisationnels étaient du ressort de chaque institution et qu'ils n'influençaient en rien la gestion provinciale de la formation qui demeure identique à celle prévue pour les étudiants réguliers. Quant au financement des activités éducatives, il semble qu'on soit parti des règles édictées pour financer les activités de niveau secondaire et qu'on les ait appliquées mutatis mutandis au collégial.

Concernant les contrats de service avec d'autres instances, là aussi, nous n'en avons pas fait une description complète. A notre avis, celle-ci est suffisante toutefois pour établir que dans ces contrats, la DGEA pratique une forme de gestion qui consiste à dégager des fonds pour aider à l'organisation des activités et pour permettre au besoin l'utilisation de l'infrastructure publique (locaux et équipements des CSR ou des CEGEP).

Le rôle des intervenants de la DGEA dans le traitement des demandes spécifiques de formation tout en ayant son importance, demeure quand même assez limité lorsqu'on le regarde sous l'angle de la gestion de ces activités. Ces intervenants servent de ressource pour trouver l'institution qui sied le mieux à la demande et pour présider par la

suite à l'entente entre le ministère qui demande des services et l'institution qui y répond. On a l'impression que sous cet aspect, ils agissent surtout en chien de garde pour s'assurer d'une part, que le MEQ et les institutions qui en dépendent remplissent bien leur mission et pour empêcher d'autre part que par ce biais, d'autres instances empiètent sur la mission du MEQ.

A la fin de la description de l'organisation de la formation professionnelle à temps plein et à temps partiel dans les commissions scolaires, nous avons fait ressortir les principaux points à retenir. Si on examine ces points à la lumière des hypothèses formulées au chapitre I, on constate que pour l'organisation de la formation à temps plein, l'hypothèse principale est confirmée. En effet, si la limite de 52 semaines a présidé à la révision des objectifs de formation pour l'organisation d'activités de formation dans les CEGEP, elle n'a pas entraîné le recours à des modes d'organisation différents de ceux utilisés traditionnellement sauf en techniques commerciales et en techniques de la mécanique (fabrication) où le traitement individualisé des adultes entraîne l'organisation d'ateliers ouverts et le recours occasionnel au modèle classe qu'on utilise surtout dans les regroupements fixes. Pour le traitement individualisé, on alloue un certain nombre d'heures-professeurs en supplément (10 à 15%) et un supplément de 25% à l'item heures-professionnels. Les secteurs de formation ne comportant pas de mention provinciale n'échappent pas eux aussi, au poids

de la tradition organisationnelle quoique, dans certains secteurs (agriculture, navigation), on sent que la stratégie organisationnelle tient compte de plus en plus des caractéristiques et des besoins des groupes qui s'inscrivent aux activités de formation. Il est possible que l'argument de la limite des ressources financières soit inscrit à l'intérieur même du recours aux modes organisationnels traditionnels; moins esclave de ce recours, il n'est pas sûr qu'on ne pourrait pas faire des économies substantielles, ou à tout le moins, rendre des services plus appropriés à des coûts identiques.

Les demandes spécifiques des autres instances gouvernementales et celles des employeurs, influencent de façon sensible le choix des modes d'organisation surtout dans les plans de formation en techniques de la santé qui impliquent l'organisation de stages, ou encore les plans de formation d'opérateur de machinerie lourde et de conducteur de camion soumis aux règlements du MTM et du MTQ qui exigent un certain nombre d'heures de pratique.

Mais là où l'organisation de la formation et le choix des modes (atelier ouvert, atelier de travail, séminaire) s'ajustent le mieux aux besoins de la clientèle et aux objectifs de formation, c'est en formation professionnelle à temps partiel. Cette souplesse dans l'organisation est-elle liée surtout aux objectifs de formation et aux adultes qu'on veut rejoindre ? Il faut le croire puisqu'il s'agit d'activités non seulement inscrites mais également financées en grande partie par le biais du PEMC.

A part quelques exceptions, c'est donc surtout dans la formation professionnelle à temps plein que l'organisation de la formation a tendance à répéter les stéréotypes de l'organisation traditionnelle faite uniquement en fonction des objectifs éducatifs et des caractéristiques de groupes d'individus supposés homogènes.

CHAPITRE V

LA GESTION PROVINCIALE DE LA FORMATION EN EDUCATION POPULAIRE

Les interventions de formation en éducation populaire supportées par le ministère de l'Education via la DGEA peuvent se faire en institution, dans les commissions scolaires ou encore, par le biais des organismes volontaires d'éducation populaire.

A - L'organisation de la formation dans les organismes d'éducation populaire

Pourquoi subventionner directement des activités éducatives qui se déroulent en dehors du réseau public de l'éducation ? La réponse à cette question réside, semble-t-il, dans l'assertion suivante et ce qui en découle: dans une société démocratique, l'Etat doit favoriser au maximum la participation de la population à son devenir collectif. On privilégie donc une société de participation et pour ce faire, on cherche à mettre en place des conditions de formation et d'information qui habilitent les individus et les groupes à s'impliquer à fond dans les décisions qui les concernent. On sait que les interventions de formation initiées par le réseau institutionnel ne rejoignent qu'une partie de la population. Par ailleurs, les organismes volontaires d'éducation populaire s'intéressent et rejoignent la plupart du temps, la partie de la population la moins favorisée au plan économique, scolaire et culturel, population que le réseau institutionnel rejoint

plus difficilement. Aussi, l'Etat apporte-t-il sa contribution financière à ces lieux d'éducation populaire.

Il le fait de deux façons: en retenant un certain nombre d'objectifs et de conditions générales pour réaliser ces objectifs et, en établissant des critères d'admissibilité et des règles de financement des projets.

La DGEA est responsable de l'administration de ce programme. En 1976-77 quatre cent soixante dix-sept (477) projets conduits par environ trois cents (300) organismes ont été engagés par la DGEA. Il n'est pas facile d'évaluer le nombre exact de personnes rejointes par ces organismes dans des interventions d'éducation populaire. Il a été évalué sommairement à 80 000 personnes; qu'il suffise d'ajouter que beaucoup d'interventions s'adressent à des personnes qui par la suite en rejoignent d'autres devenant ainsi des multiplicateurs de formation.

A proprement parler, les responsables de l'administration de ce programme à la DGEA ne travaillent pas de près ou de loin à organiser ou à initier des activités de formation dans les organismes volontaires. Ce sont ces derniers qui ont la responsabilité de leurs activités de formation dans toutes leurs phases de développement.

Les responsables de l'administration du programme à la DGEA reçoivent les projets de formation provenant des organismes volontaires. Dans un premier temps, ils procèdent à l'examen du projet à la lumière des critères d'admissibilité relatifs du projet lui-même et à l'organisme qui le présente. Si le projet répond à ces critères, il est par la suite confronté aux priorités établies dans la répartition et l'allocation des ressources financières. Cette étape passée, il est situé dans l'une ou l'autre des trois phases de déroulement d'un projet éducatif: mise en marche, réalisation et évaluation du projet. Enfin, on applique au projet les normes de financement édictées par le Ministère. Comme on demande à l'organisme qui reçoit une subvention de présenter à la DGEA un rapport d'évaluation en même temps que son rapport administratif, les responsables provinciaux de l'administration du programme, peuvent juger de l'atteinte des objectifs ou de l'état de développement du projet pour recommander la reconduite d'un projet.

On l'a sans doute constaté, l'administration du programme d'aide aux organismes volontaires voués à l'éducation populaire, est très centralisée du moins pour ce qui concerne les opérations d'admission et de subvention des projets. Pour l'organisation et la réalisation des activités de formation, les organismes volontaires ont pleine et entière autonomie. Il nous semble donc qu'il ne

convient pas ici d'appliquer le concept d'organisation de la formation aux opérations effectuées par les responsables provinciaux de l'administration de ce programme. Ces derniers travaillent dans un autre registre; même si dans l'application des normes de financement, ils cherchent à fournir les ressources nécessaires au déroulement des activités éducatives, ils le font à un plan plus global d'application de normes à une planification générale d'activités éducatives déjà faite par l'organisme volontaire. Il devient plus juste ainsi de parler de la gestion provinciale des activités de formation conduites par les organismes volontaires.

B - L'organisation de la formation en éducation populaire dans les commissions scolaires

a) Rappel de quelques données statistiques

L'augmentation du nombre d'étudiants inscrits aux cours de formation dispensés par les commissions scolaires s'est surtout fait sentir dans le secteur de l'éducation populaire. Entre 1970 et 1976, le nombre d'inscrits a presque doublé passant de 43 819 à 75 309. En 1975-76, ils représentent plus de 37% du nombre total d'inscrits pour tous les types de formation (cf. chapitre II, pp. 24 ss.). Il faut dire cependant que chaque inscription génère moins d'heures d'activités qu'en formation générale ou professionnelle.

Au cours de cette progression lente et rapide des inscrits en éducation populaire on a remarqué les phénomènes suivants:

1) la proportion des hommes inscrits à ce type de formation a augmenté sensiblement, passant de 8% en 1970-71 à 13% en 1975-76;

2) ce sont surtout des personnes mariées qui s'inscrivent à ces activités, 70%;

3) les étudiants qui ont le français pour langue maternelle sont en forte proportion: cette dernière oscille de 89% à 93% entre 1970 et 1976;

4) la moyenne d'âge des inscrits en éducation populaire est un peu plus élevée que celle de tous les inscrits: 32 ans comparativement à 30 ans;

5) en six ans, le niveau de scolarité des étudiants inscrits a augmenté de près d'une année (0,9).

b) L'organisation de l'éducation populaire avant 1977

En 1977, la conception de la gestion provinciale de l'organisation et du financement de l'éducation populaire a subi d'importantes modifications. Pour en saisir la portée, il

convient de procéder à une brève description de l'organisation de l'éducation populaire avant 1977.

Il convient de rappeler au départ que les objectifs généraux de l'éducation populaire en institution ont toujours été sensiblement semblables à ceux poursuivis par les organismes volontaires. La principale différence provient de la clientèle effectivement atteinte, composée en majorité de femmes dans la trentaine, mariées et dont le niveau de scolarité oscille aux alentours de la dixième année. On sait que des organismes volontaires ont à peu près les mêmes objectifs, sauf qu'ils se targuent de rejoindre les milieux populaires ordinairement les plus démunis.

L'éducation populaire s'est organisée au début sur le modèle traditionnel de la formation générale et professionnelle. Il s'agissait de former des groupes de quinze (15) à vingt (20) personnes qui désiraient entreprendre le même programme de formation. Les adultes pouvaient s'inscrire à des programmes élaborés par le ministère de l'Education (19 programmes en 1974-75). Les adultes qui suivaient l'un ou l'autre de ces programmes pouvaient demander une attestation d'études; cette dernière était émise par l'institution organisatrice et dispensatrice du programme d'études. Les adultes avaient aussi la possibilité

de s'inscrire à l'un ou l'autre programme-maison approuvé par le Ministère (48 programmes dispensés en 1974-75). Ces programmes étaient élaborés par les institutions, mais leur contenu devait être approuvé par le Ministère et l'attestation accompagnant ces programmes relevait de la responsabilité de l'institution dispensatrice.

Il semble que souvent, devant les hésitations du Ministère à approuver un contenu de programme, les institutions décernaient un titre officiel au programme d'études pour bénéficier des subventions tout en donnant à ce dernier le contenu et le format qui correspondaient aux besoins du groupe d'adultes inscrits au programme.

Quoi qu'il en soit, il ne nous semble pas exagéré d'affirmer que les activités de formation en éducation populaire dans les commissions scolaires ont d'abord été pensées, gérées et financées pour des personnes qui se formaient en groupes de quinze (15) à vingt (20) personnes pour suivre un programme d'études qui avait une durée fixe (15 heures ou un multiple de 15 heures) à l'aide d'une ressource (le nombre d'heures-professeurs financées équivalant au nombre d'heures-groupe).

Les modes organisationnels auxquels on avait recours la plupart du temps, étaient la classe et l'atelier de travail.

Dans le financement de ces activités, on accordait des crédits pour le matériel didactique, la matière première et le développement pédagogique.

L'année d'activités 1974-75 a marqué un tournant important dans l'organisation et le financement de l'éducation populaire avec l'allocation aux SEA d'une enveloppe globale pour la formation socioculturelle comprenant la formation générale à temps partiel et l'éducation populaire: la répartition en heures-groupe entre les deux types de formation est faite à partir de la tendance des années précédentes. Chaque SEA reçoit une somme globale fixée à partir du taux par heure-groupe multiplié par le nombre d'heures-groupe susceptibles d'être dépensé. Une partie de cette somme était destinée à couvrir des dépenses fixes, une autre des dépenses variables; le SEA pouvait répartir à son gré le montant qu'il recevait pour ses dépenses variables. Même si ce mode de financement apportait plus de souplesse administrative, il n'en demeure pas moins que la DGEA ne finançait que les activités organisées sous le mode de la classe et de l'atelier de travail qui

s'inscrivaient à l'intérieur des programmes officiels ou à tout le moins, des programmes reconnus par elle, ou encore ceux pour lesquels on avait obtenu au préalable une autorisation spéciale. Cette formule administrative laissait encore beaucoup de place à l'arbitraire et à la centralisation.

c) L'organisation de l'éducation populaire en 1977-78

En 1977-78, une nouvelle formule administrative et organisationnelle est en voie de s'implanter pour l'éducation populaire dans les CSR. La DGEA ne fixe plus pour ces activités que des objectifs généraux. Il revient à chaque SEA d'inscrire ses objectifs spécifiques à l'intérieur de ces objectifs généraux compte tenu des caractéristiques et des besoins des adultes qui s'adressent à lui; donc, plus de programmes officiels, plus d'approbations à donner à des programmes-maison et enfin, plus d'autorisations spéciales à dispenser. Deux formats pédagogiques sont retenus: le premier comprend les activités davantage centrées sur le contenu, et le second, celles centrées sur le processus. Pour permettre l'utilisation du deuxième format, on fait appel à un nouveau concept, l'heure-ressource, correspondant à l'heure-groupe. L'heure-ressource signifie une heure d'intervention d'une ressource humaine pédagogique auprès d'adultes en formation. La DGEA subventionne

un nombre d'heures-ressource ne dépassant pas le nombre d'heures-groupe dont chaque CSR dispose à même l'enveloppe globale pour l'éducation populaire. Chaque CSR demeure libre de financer des heures-ressource supplémentaires avec les argents recueillis pour les frais d'inscription.

La DGEA offre son support aux institutions pour élaborer au besoin un programme, pour développer la pédagogie, ou encore pour organiser la formation. L'organisme provincial cherche ainsi à se situer comme ressource pour aider les institutions à planifier, à organiser et à réaliser leurs activités de formation. Elle ne veut plus se poser en arbitre devant ces activités.

Conclusion

L'organisation provinciale de la formation dans les activités d'éducation populaire conduites dans les SEA se modèle de plus en plus sur celles conduites dans les organismes à une exception cependant: les responsables provinciaux n'ont même pas à juger de la recevabilité d'un projet éducatif. Les institutions n'ont qu'à présenter leur plan d'activités au début d'une année et, à la fin de cette année, elles lui font parvenir un rapport final d'activités et un rapport d'évaluation portant sur l'atteinte des objectifs et des priorités.

Les responsables de ces activités au plan provincial se situent moins comme des organisateurs généraux d'activités de formation que comme des ressources sur différents plans pour faciliter le financement et le déroulement des activités conçues et organisées par les organismes et les institutions publiques. En ce domaine, l'organisation de la formation telle que définie dans le chapitre premier s'applique d'abord à l'organisme volontaire ou à l'institution responsable. Elle ne s'appiique pas à l'organisme provincial qui, sur un plan beaucoup plus général, se situe comme ressource pour faciliter le déroulement des activités éducatives.

CHAPITRE VI

L'ORGANISATION DE LA FORMATION EN INDUSTRIE:

L'ASSISTANCE PEDAGOGIQUE

Le secteur de la formation en industrie est doté d'un statut particulier au sein de la DGEA. Ce fait lié aux responsabilités restreintes dévolues au MEQ en ce domaine n'est pas sans influencer la façon d'aborder l'examen de l'organisation des activités de formation de ce secteur. Ainsi, nous n'avons pu colliger le même type d'informations qui nous ont permis de répondre, pour les autres secteurs de formation, aux interrogations posées initialement. Néanmoins, il est pertinent dans ce travail d'inventaire de consacrer un chapitre décrivant la situation qui prévaut dans ce secteur particulier. Premièrement, nous rappellerons la place qu'occupe la formation en industrie dans le contexte de la FPA canadienne et ainsi serons-nous en mesure de saisir le rôle des organismes québécois responsables de l'éducation des adultes.

A - Le programme gouvernemental de la formation en industrie

Le gouvernement fédéral a de longue date manifesté tangiblement un intérêt pour la formation dans le contexte industriel. Avant la loi de la FPA de 1967 existait un programme canadien de formation en industrie et le ministère québécois de l'Éducation (antérieurement le ministère du Bien-être et de la Jeunesse) avait

des responsabilités dans la réalisation des activités éducatives de ce secteur. Plus près de nous, suite au partage des responsabilités entre le MEQ et le MTM ce dernier est devenu responsable de l'encadrement des projets de formation initiés par les industries que le gouvernement fédéral finance partiellement pour réaliser ces projets. Dans un tel contexte, le rôle du ministère de l'Education se trouve restreint à l'aspect essentiel de sa juridiction, la "reconnaissance officielle des acquis de formation et les activités spécifiques pour y parvenir".

1 - Champ et objectifs

Dans le cadre du PFIMC (inclus dans la FPA) on entend par formation industrielle "toute formation professionnelle destinée aux adultes et qui se donne sous la responsabilité d'un employeur ou d'un groupe d'employeurs. Normalement, cette formation se fait dans les locaux d'un employeur mais peut aussi être dispensée dans d'autres endroits considérés comme le prolongement de l'entreprise" (1).

Les objectifs du programme de formation industrielle sont principalement d'ordre économique. Premièrement, il vise à soutenir les stratégies de développement industriel établies

---

(1) Accord fédéral-provincial sur la formation professionnelle des adultes conclu le 28 juin 1974. Section 4.

par le Canada et la province de Québec, donc favoriser la croissance de la production et réduire le chômage. Deuxièmement, il vise à soutenir les entrepreneurs en remédiant à la pénurie de travailleurs qualifiés, en améliorant la productivité des travailleurs. Enfin, il vise à soutenir les travailleurs en prévenant la mise à pied de certains d'entre eux provoquée par des changements technologiques ou autres et en favorisant sa promotion dans l'entreprise (1).

2 - Clientèle

La DGEA ne dispose malheureusement d'aucune information qui permettrait d'établir quelles catégories de travailleurs (en emploi ou en voie de l'être) sont rejointes par ce programme de formation. Cependant, soulignons que ce programme s'adresse d'abord aux petites et moyennes entreprises qui éprouvent de la difficulté à obtenir une main-d'oeuvre qualifiée, contrairement à la grande entreprise, la PME n'ayant pas la "stature" pour régler seule les problèmes de la qualification de la main-d'oeuvre qui lui est nécessaire.

---

(1). Idem.

3 - Développement du programme

Ce programme est semble-t-il en pleine expansion. De 1973-74, les budgets accordés par le gouvernement fédéral sont passés de 8 millions à 18 millions en 1977. Le nombre de projets réalisés dans ce cadre était de près de sept mille (6 828) en 1975-76 et plus de dix-huit mille (18 112) stagiaires ont été ainsi rejoints et on prévoyait une augmentation en 1976-77.

4 - Rôle spécifique du MEQ et de ses instances

Lorsque les activités de formation peuvent donner lieu à une reconnaissance officielle des acquis de formation au moyen d'une attestation ou d'un certificat, le MEQ est invité par le MTM à participer à l'assistance pédagogique des projets. La même situation prévaut lorsque l'acquisition de connaissances théoriques ou techniques est prérequise à l'acquisition des habiletés (1). Dans la structure du MEQ, le répondant régional (RRMEQ) agit sur requête du répondant régional du ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre (RRMTM). Il prend connaissance du projet officiel de formation et agit comme conseiller dans le

---

(1) Annexe 9. Additions et précisions aux mécanismes opérationnels tel que convenu entre les deux ministères. Numéro de l'accord 4.5.1.2.

champ réservé à l'éducation: "la reconnaissance des acquis et actions spécifiques pour y parvenir". C'est ainsi que le répondant régional du MEQ réfère les responsables des projets aux services des institutions scolaires de la région. Ces dernières mettent à la disposition de l'industrie des ressources spécialisées pour élaborer ou évaluer un programme de formation, fournir l'assistance pédagogique pour réaliser les objectifs de formation et pour assurer, s'il y a lieu, la reconnaissance des acquis de formation. De plus, les institutions peuvent, après entente, fournir un support plus direct à l'enseignement comme mettre en disponibilité des locaux, du matériel didactique, du personnel enseignant.

B - Rôle des organismes d'éducation dans le secteur de la formation en industrie

A l'intérieur des limites des responsabilités du MEQ, les organismes d'éducation élaborent depuis quelques années leur stratégie d'intervention dans le secteur de la formation en industrie. Les agents du réseau (DGEA, bureaux régionaux, services d'éducation des adultes) ont à développer de nouvelles approches pour situer leur action dans un contexte de formation qui se situe principalement en dehors des règles du monde scolaire:

- Elaborer un programme d'études à partir d'un projet conçu par un industriel.

- Prévoir l'efficacité de situations d'apprentissage non traditionnelles, les évaluer, suggérer des améliorations, etc...

- Mettre au point des mécanismes pour assurer la reconnaissance des acquis qui respectent certains standards préétablis et les objectifs spécifiques du programme de formation.

- Etc.

A la lumière des expériences passées, la DGEA et le réseau institutionnel ont élaboré un nouveau partage de responsabilités susceptibles d'améliorer les interventions des agents de l'éducation dans ce secteur de formation. Dorénavant, l'organisation de la formation industrielle sera davantage concentrée, les ressources humaines et matérielles du réseau étant "sous-régionalisées". En effet, en se basant sur l'existence des pôles industriels des différentes régions du Québec, la DGEA mandatera une institution qui sera appelée à fournir les services éducatifs aux industries d'une sous-région identifiée, au lieu de mandater de façon générale

l'ensemble des SEA de la province. Ainsi la répartition des tâches qui devrait prévaloir à partir de maintenant est la suivante (1);

1 - La DGEA

a) La DGEA identifie les sous-régions suite à une analyse de la situation du monde de l'industrie en rapport avec les besoins en formation.

b) Détermine les ressources nécessaires à la réalisation des interventions du réseau éducatif dans les projets des industries.

c) Mandate les institutions appelées à offrir les services éducatifs aux industries.

d) Offre le support nécessaire à ces institutions.

e) Evalue les activités réalisées par le MEQ dans le cadre de la formation industrielle (2).

---

(1) Extrait du document Pour une nouvelle approche d'organisation en formation industrielle. DGEA - SOE - 1977-06-03, p. 6 et suivantes.

(2) Ibid., pp. 10-11.

2 - Le répondant régional du MEQ (RRMEQ)

a) Comme agent de la DGEA, il agit au plan régional pour recueillir les informations nécessaires aux décisions provinciales et à la coordination des activités de l'ensemble de la région.

b) Il informe régulièrement les institutions des procédures, règles, directives gouvernementales et assure une distribution efficace des mandats de services aux institutions.

c) Il est à la disposition des institutions et favorise le ressourcement des aides pédagogiques industriels.

d) Dans le cadre des accords interministériels (MTM - MEQ) "il entretient des relations avec la Direction générale de la main-d'oeuvre pour assurer une complémentarité dans les actions et garantir un niveau de participation satisfaisant dans le respect des ententes" (1).

3 - L'institution mandatée

L'institution mandatée par la DGEA effectue au nom de celle-ci "les actions nécessaires pour fournir aux entreprises

---

(1) Ibid., pp. 10-11.

dispensant de la formation dans le cadre du PFIMC, le support pédagogique requis et assurer la reconnaissance des acquis de formation" (1).

4 - Le DEA

Le directeur "assume la gestion et la responsabilité des actions effectuées pour la réalisation du mandat assigné à son organisme" (2).

5 - L'aide pédagogique industriel

Ce spécialiste de l'éducation rattaché au SEA "fournit directement aux entreprises l'aide nécessaire pour leur permettre d'atteindre leurs objectifs de formation et assurer aux stagiaires le support requis pour bénéficier de la formation et recevoir une reconnaissance officielle des acquis" (3).

---

(1) Ibid., p. 11.

(2) Ibid., p. 11.

(3) Ibid., p. 12.

Conclusion

En terminant nous voulons tenter de situer l'opération "choix des modes d'organisation des activités de formation" dans le contexte de la formation en industrie. La décision de réaliser les activités de formation sur les lieux de production, dans une salle de cours ou dans un atelier du CEGEP voisin relève premièrement de l'entrepreneur qui élabore un projet de formation. Le répondant régional du MTM (RRMTM) examine le projet (possiblement en collaboration avec le RRMEQ) et peut le refuser s'il paraît inacceptable pour des motifs pédagogiques. A ce stade ces répondants peuvent suggérer des modifications, informer l'employeur des ressources disponibles, faire des suggestions pour établir une meilleure adéquation entre les objectifs du projet et les moyens devant être utilisés pour les atteindre. Ces mécanismes donnent lieu à de véritables négociations où les parties: le RRMTM, l'employeur et le CMC doivent se mettre d'accord.

Après l'acceptation du projet, si ce dernier exige la collaboration du MEQ (reconnaissance des acquis et acquisition de connaissances académiques ou techniques préalables à l'acquisition des habiletés) et le recours aux services offerts par les institutions de formation, les agents de ces dernières peuvent intervenir dans le processus d'apprentissage proprement dit et non plus dans le choix du contexte d'apprentissage.

Du fait de sa responsabilité restreinte, la DGEA peut-elle avoir un intérêt (comme c'est le cas à l'égard des autres secteurs de formation) à connaître davantage les facteurs qui influencent les décisions des agents responsables de ce secteur de formation ? Probablement, si elle veut mettre à la disposition des industries un bassin de services dans lequel ces dernières pourront puiser pour élaborer des projets de perfectionnement de la main-d'oeuvre à la mesure de leur besoins de développement et si elle veut influencer cette élaboration. Sinon, le perfectionnement des mécanismes généraux qui assurent la reconnaissance des acquis (genre évaluation de l'expérience) constitue le meilleur service à rendre aux travailleurs par la DGEA, le MTM assurant l'amélioration de la qualité du service à rendre aux industriels.

CONCLUSION GÉNÉRALE

A la vue d'un dossier aussi volumineux sur les modes organisationnels, il y aurait lieu de croire que l'inventaire effectué est complet. En réalité, il manque encore quelques pièces à ce dossier, telles l'organisation des cours par correspondance, des services de SEAPAC, des cours aux handicapés, aux Indiens et aux Inuit et enfin, l'organisation sous-jacente au programme Multi-Média.

A défaut de prétendre à l'exhaustivité, ce dossier aura quand même eu le mérite de contribuer à clarifier des notions comme organisation de la formation et mode organisationnel pour ensuite montrer comment l'organisation de la formation et le choix des modes se faisaient différemment suivant les types de formation (générale, professionnelle, socioculturelle et en industrie), suivant les institutions qui les prenaient en charge ou encore, les clientèles qu'on voulait atteindre à l'intérieur des divers programmes gouvernementaux.

A cet égard, ce travail d'inventaire et de description nous a permis d'apporter des nuances et des précisions aux conceptions de l'organisation de la formation posées au début de ce travail, de même qu'il nous a permis de nuancer les hypothèses qui ont encadré cette étude. Nous voulons relever, en terminant, les points saillants qui

se rapportent à ces deux aspects de notre démarche et enfin mettre en évidence certains éléments qui devaient être, selon nous, à la base de l'élaboration d'une politique de développement de l'organisation de l'enseignement.

I - Les facteurs qui interviennent dans l'organisation de la formation

Au début de notre démarche, nous avions fait l'hypothèse que le choix des modes organisationnels se faisait à partir de considérations parfois éloignées des objectifs éducatifs poursuivis ou encore des caractéristiques des étudiants rejoints par les programmes gouvernementaux (cf. pp. 18-19). La description de l'organisation des activités de formation selon les types de formation fait ressortir en quelque sorte le jeu qui existe entre les différents facteurs que les personnes chargées de l'organisation prennent ou sont amenées à prendre en considération lorsqu'elles choisissent les modes organisationnels.

a) La tradition organisationnelle dans le monde scolaire

En formation générale et en formation professionnelle à temps plein et à temps partiel, le recours aux modes d'organisation traditionnels (classe, laboratoire, atelier de travail) s'explique par la réalité du système scolaire québécois qui constitue un environnement qui agit sur le sous-système qu'est l'éducation des adultes. Les différentes fonctions du système scolaire (ex. programmation, organisation, enseignement, évaluation) sont interreliées et la recherche d'une certaine fonctionnalité en regard du système scolaire explique sans doute des

décisions qui semblent orientées vers une reproduction de l'organisation qui prévaut à l'enseignement régulier (jeunes).

A ce titre, la recherche de l'amélioration "statistique", entre autres, des niveaux de scolarité de la population adulte du Québec, n'est sûrement pas étrangère au développement de programmes dont les objectifs sont semblables à ceux du régulier, ce qui entraîne souvent le recours à des modes d'organisation fonctionnels dans le cadre de la formation ininterrompue et prolongée comme celle qui est destinée aux enfants, aux adolescents et éventuellement à des adultes. Deuxièmement, ce recours peut s'expliquer également par le fait que, dans le cadre du PFMC, le regroupement d'individus pendant un certain nombre d'heures fixes représente une solution qui facilite le contrôle de l'application de la loi FPA (allocations financières aux individus et aux institutions). En ce sens, le modèle du régulier représente une solution déjà donnée.

En somme, le fait de la tradition est repérable dans l'organisation des activités de formation, elle apporte sûrement des points positifs à l'enseignement scolaire et technique des adultes. Les problèmes et les critiques naissent lorsque la tradition devient un poids qui empêche d'atteindre certains objectifs qui peuvent être la recherche d'une fonctionnalité à l'égard de la situation des adultes au plan scolaire, économique, personnel, etc.

b) Le développement organisationnel en éducation des adultes

Le développement de formules organisationnelles (composées d'un mode ou d'une combinaison de plusieurs modes) est une préoccupation dans tous les types de formation. En formation générale et professionnelle, il semble bien que la recherche de solutions pour rejoindre les adultes "chez eux" i.e. dans leur réalité quotidienne soit manifeste au temps partiel. De moins nombreuses exigences administratives, le fractionnement des programmes en unités de formation, la nécessité de s'adapter à une clientèle "libre" (client à recruter et à retenir), expliquent sans doute les réalisations des administrateurs locaux et provinciaux.

Au temps plein, ce travail d'adaptation semble initié dès la définition des programmes gouvernementaux (ex. migrants, entrée périodique, navigateurs). L'impératif de fournir un service à un groupe spécifique d'adultes étudiants entraîne une opérationalisation particulière des objectifs définis, donc une prise en considération, chaque fois renouvelée, des rapports à établir entre les objectifs éducatifs, les caractéristiques des étudiants et l'allocation des ressources. Tandis que dans les opérations dites courantes, alors que les objectifs ont été définis depuis un certain temps et qu'on prend pour acquis que

les étudiants ont encore des besoins semblables, les responsables cherchent moins à développer de nouveaux modes d'organisation qu'à améliorer les conditions de réalisation des activités de formation (amélioration des équipements, augmentation des budgets de matériel didactique, la subvention de moniteurs).

Dans le secteur de l'éducation populaire, les objectifs et les caractéristiques structurelles des groupes privilégiés par les programmes destinés aux organismes volontaires d'éducation populaire se prêtaient mal au modèle d'organisation scolaire traditionnel. Les organisateurs volontaires ont toujours été les maîtres d'oeuvre dans l'organisation de leurs activités de formation et ils se sont montrés soucieux de sauvegarder leurs prérogatives en ce domaine.

Par ailleurs, les programmes d'éducation populaire dans les CSR ont été conçus et gérés provincialement sur le modèle de la formation générale et de la formation professionnelle. Ce n'est qu'après dix ans de mise en application de ce programme qu'on a réalisé que les rapports entre les objectifs, les caractéristiques des adultes et l'allocation des ressources pouvaient, compte tenu de la nature de ce programme, être assurés de façon plus heureuse par les instances locales. A la suite de cette prise de conscience, on a voulu prendre une

distance vis-à-vis la tradition organisationnelle dans le monde scolaire; ce qui a entraîné concurremment la redéfinition du modèle de gestion provinciale et celle des rôles des organisateurs provinciaux.

En considérant la place de la tradition et de l'innovation dans les différents secteurs de formation, nous ne pouvons affirmer que la limite des ressources financières constitue un facteur généralisé qui influence directement le choix de des modes d'organisation. Autrement dit, sans être illimitées, les ressources disponibles permettraient le développement de formules organisationnelles fonctionnelles en regard des objectifs éducatifs et des caractéristiques des individus. C'est ailleurs qu'il faut chercher les explications de certains "phénomènes" de routine ou de freinage.

Analogiquement, l'examen des interventions des autres paliers gouvernementaux nous entraîne à avancer que l'éducation des adultes ne se développe pas en vase clos. L'influence des autres agents gouvernementaux dans l'organisation des activités de formation est réelle, bien que parfois indirecte. Par exemple, le ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre, comme responsable de la réglementation qui touche les métiers régis intervient dans la définition des objectifs cours de ce type,

le ministère des Affaires sociales intervient de même dans le domaine des métiers de la santé. Egalement, à travers l'application de la loi FPA, le ministère fédéral de la Main-d'oeuvre et de l'Immigration intervient aussi indirectement dans l'organisation de la formation en définissant les objectifs de ses propres programmes, en déterminant les catégories d'individus qu'il compte rejoindre, en recrutant les participants, en fixant la limite des périodes de formation (52 semaines) et en finançant la DGEA pour qu'elle réalise ces programmes (activités de formation et infrastructure).

Dans ce cadre (formation générale et professionnelle à temps plein), la DGEA et le réseau scolaire organisent des activités de formation comme ils l'entendent à la condition de respecter les objectifs des programmes fédéraux et les règlements de la loi FPA et de tenir compte des caractéristiques des individus bénéficiaires de ces programmes (classes-niveau, enseignement des sciences, classes aux migrants, atelier de travail, stages). Parfois, la décision de recourir à une formule organisationnelle (ex. FPE, classes à niveaux multiples, entrées périodiques) exige l'accord des trois partenaires impliqués en éducation des adultes: le MMI, le MTM, le MEQ. En somme, l'influence des autres paliers de gouvernement est soit indirecte (ex. contenu des programmes, choix des clientèles) soit directe (ex. FPE).

Sur un autre plan, nous ne pouvons dire que les différentes interventions du monde patronal influencent directement les décisions en regard du choix des modes organisationnels. Cependant, les représentants des employeurs sont particulièrement présents au moment de la définition des objectifs dans le secteur de la formation professionnelle (objectifs qui orientent l'organisation, d'où l'influence indirecte des employeurs). Ce type d'interventions se fait sentir notamment au moment de la préparation de programmes particuliers, (ex. recyclage des employés des postes), de la construction de nouveaux programmes (ex. Opération 77), de l'élaboration des règlements dans le domaine des métiers régis. Plus globalement, il se fait sentir par les pressions du patronat pour que les gouvernants orientent les programmes et les institutions d'enseignement professionnel dans le sens des intérêts immédiats des employeurs.

En somme, en l'absence de pressions directes sur les responsables du SOE (ou les agents des instances) de la part de représentants des employeurs pour que les activités de formation se réalisent dans tel contexte plutôt que tel autre, nous ne pouvons parler d'influence directe mais indirecte des patrons dans l'organisation de la formation professionnelle (en dehors du PFIMC).

En terminant, rappelons la difficulté de reprendre l'analyse des phénomènes étudiés dans les secteurs de la formation en industrie en regard des hypothèses posées au début. Il devient beaucoup plus intéressant de les examiner en fonction d'un partage de rôles entre les divers intervenants dans l'organisation des activités de formation.

II - Les différentes formes d'intervention dans l'organisation de la formation

A la fin de cette étude descriptive des façons d'organiser les activités de formation, il n'est peut-être pas inutile de revenir à la représentation que nous nous étions donnée au départ de la place et du rôle d'un organisateur de la formation du SOE (chapitre I, pp. 8 ss). La définition descriptive qui en avait résulté indiquait que l'organisateur du SOE travaillait surtout au niveau des processus permettant d'opérationaliser les objectifs éducatifs définis par ailleurs, dans les limites des politiques établies à partir des divers programmes gouvernementaux et tout en tenant compte des adultes visés par ces objectifs. On y disait entre autres choses:

> "(L'organisateur) relie, en les rendant opérants, les produits des spécialistes des programmes d'études, de l'évaluation (accueil et testing), de la pédagogie et des méthodes pédagogiques" (p. 10).

Procéder au réexamen de cette définition à la lumière de la description qu'on a effectuée des différents processus d'opérationalisation réalisés dans les secteurs d'activités conduites dans les divers réseaux institutionnels nous permettra sans doute de faire un certain nombre de constatations intéressantes et ultérieurement de soulever quelques questions.

a) Dans les CSR

Notre description de l'organisation de la formation et celle des rôles et des tâches qui en découlent conviennent bien à la majorité des activités en formation générale et professionnelle.

Cependant, dès que la définition du contenu spécifique des programmes, le choix des stratégies pédagogiques et l'élaboration des outils d'apprentissage relèvent des prérogatives locales, l'opérationalisation du processus d'organisation devient davantage le lot de l'organisme local. Ce phénomène se remarque lorsqu'on s'adresse à des clientèles spéciales pour lesquelles on doit ajuster les objectifs de formation aux besoins spécifiques de certains groupes (FPE, cours préparatoire à la formation agricole et classes aux migrants) ou encore parce que les institutions cherchent à rejoindre des clientèles qui le sont peu ou pas par les programmes gouvernementaux courants (homestudy, atelier ouvert au temps partiel, service aux autodidactes).

Dans tous ces cas, il nous apparaît que le processus d'opérationalisation est beaucoup plus du ressort des instances locales. Les organisateurs provinciaux peuvent apporter leur aide dans la réalisation de ce processus ou encore interviennent à la fin de ce processus pour déterminer les ressources humaines et financières requises pour la réalisation des activités.

En formation professionnelle, il n'en va pas autrement; c'est surtout dans les formations à temps partiel que les instances régionales et locales interviennent dans le processus d'opérationalisation des activités de formation.

En éducation populaire, on a vu que les organisateurs provinciaux n'étaient plus présents dans le processus d'opérationalisation. Ce dernier est complètement entre les mains de l'organisme volontaire ou de l'institution responsable. Dans le cas des organismes volontaires, les responsables provinciaux ont à évaluer les projets éducatifs afin de juger de leur recevabilité et d'en recommander le financement. Dans le cas des commissions scolaires, dorénavant, les responsables se définissent davantage comme ressources pour aider à l'organisation et au déroulement des activités éducatives.

b) Dans les CEGEP

Les responsables provinciaux interviennent à des degrés divers dans le processus d'opérationalisation des activités de formation. Lorsqu'il s'agit d'activités déjà réalisées pour la clientèle régulière, les organisateurs provinciaux de la DGEA sont peu présents dans un processus qui relève entièrement du CEGEP. Les responsables provinciaux sont surtout présents dans la détermination des normes budgétaires et ce à l'intérieur des politiques reliées au PFMC.

Dans les secteurs d'activités de formation spécifiques à la clientèle adulte, les organisateurs provinciaux interviennent davantage dans le processus d'opérationalisation: tout en tenant compte davantage des caractéristiques des adultes, ils veillent à ce que les objectifs de formation choisis par les spécialistes des programmes d'études soient conformes aux diverses fonctions de travail pour lesquelles la formation a été demandée et, tout en tenant compte des exigences méthodologiques, techniques et temporelles pour assurer l'atteinte de ces objectifs, ils déterminent les normes budgétaires qui rendront possible la réalisation des activités de formation.

c) Dans les autres institutions

Pour ce qui est des contrats de services (Chambre de commerce, corporations professionnelles, etc...) les organisateurs provinciaux offrent surtout et sur demande la plupart du temps, un support technique, matériel ou financier pour l'organisation et le déroulement des activités de formation. Ils interviennent très peu dans l'organisation immédiate de la formation.

Dans le cas des demandes spécifiques, les organisateurs provinciaux servent d'intermédiaires lointains pour la conclusion d'une entente entre le commanditaire et l'institution qui offre des services de formation.

Enfin, dans le secteur de la formation en industrie, les organisateurs provinciaux ont la responsabilité de la mise en place de la structure et des mécanismes qui assurent les interventions des agents du secteur de l'éducation lorsque les projets initiés par les industries demandent certaines actions d'assistance pédagogique. Du partage de responsabilité entre ces agents, il ressort que les responsables provinciaux ont davantage un rôle de coordination: analyse des informations, identification des zones d'action sur le territoire québécois, détermination des ressources à allouer aux régions, octroi des mandats, évaluation globale. A ce rôle de coordination provinciale s'ajoute celui d'assistance aux intervenants régionaux et locaux.

Cet examen des formes d'intervention des responsables provinciaux dans l'organisation de la formation illustre assez bien que ces derniers s'impliquent à des niveaux divers dans le processus d'opérationalisation. Dans certains cas, leur intervention a des répercussions sur l'organisation de la formation; dans d'autres, on sent qu'ils travaillent plus à distance: ils apportent surtout leur contribution pour aider à préciser les objectifs et les contenus généraux de formation, pour établir les durées, pour faciliter la reconnaissance des acquis par le ministère ou encore, au besoin, comme ressource pour aider les institutions à organiser la formation.

Pourquoi ces diverses formes d'intervention ? Par exemple, il nous a semblé que les CEGEP géraient de façon plus autonome le processus d'opérationalisation que les CSR. Cette différence d'implication est-elle liée à la reconnaissance provinciale des acquis ? Il peut sembler au premier abord que la marge de manoeuvre laissée aux institutions est réduite surtout pour les formations reconnues par le ministère ou encore, pour les formations dans des métiers ou des professions régis provincialement. Toutefois lors de la cueillette d'informations auprès des responsables provinciaux de l'organisation, cet aspect ne nous a pas paru déterminant dans le choix des modes organisationnels et dans la structuration de l'organisation. On a vu également que dans le cas des CEGEP, la diversité des formes de reconnaissance provinciale était liée à la durée de la formation; elle n'influençait en rien le choix des modes organisationnels. Alors, il faudrait croire que la différence d'intervention est liée uniquement à l'autonomie que les CEGEP possèdent déjà pour organiser leurs activités régulières de formation et que la DGEA a dû respecter pour organiser les activités de formation pour les adultes. Toutefois, même lorsqu'on affirme que la marge de manoeuvre pour organiser la formation est plus grande pour les CEGEP, il faut aussi préciser que cette relative autonomie doit s'exercer à l'intérieur de la contrainte générale suivante: organiser la formation pour des groupes homogènes qui ont les mêmes objectifs éducatifs, les mêmes caractéristiques et qui doivent atteindre ces objectifs en même temps (contexte PFMC).

Cette différence d'intervention est-elle reliée à la modalité des activités (temps plein - temps partiel) ? Pour les activités de formation à temps partiel en formation générale et professionnelle, on a remarqué que le processus d'opérationalisation des objectifs éducatifs compte tenu des caractéristiques des individus visés était plus souple. Cette souplesse est due en grande partie au type de financement et à la marge de manoeuvre laissée aux institutions (formation générale à temps partiel). Elle est aussi liée à la nature même du programme qui implique un ajustement des objectifs éducatifs aux besoins et aux caractéristiques des individus visés (formation professionnelle à temps partiel) ?

Ces différences d'intervention nous amènent à dégager une tendance générale qu'on pourrait énoncer de la façon suivante:

> Plus l'application d'un programme de formation est centralisée dans l'évaluation des besoins, la détermination des objectifs de formation et l'évaluation des acquis, plus la marge de manoeuvre laissée aux institutions pour organiser la formation devient mince et celle laissée aux individus à peu près nulle.

Par delà cette remarque qui ressort de notre analyse, il nous semble qu'il y aurait lieu de nous poser la question suivante: les institutions qui dispensent les services de formation ne sont-elles pas les mieux placées pour choisir les modes d'organisation

et les ressources qui y sont afférentes après avoir relié les objectifs éducatifs aux caractéristiques des indivudus visés par ces objectifs ?

III - Eléments influençant l'élaboration d'une politique de développement de l'organisation de l'enseignement

Suite à la description et à l'analyse qui précède, nous jugeons pertinent de mettre en évidence les différents éléments qui sont et qui pourraient être pris en considération lorsque les responsables provinciaux établissent les bases de l'organisation de l'enseignement. Ainsi, nous ferons ressortir que certains principes pédagogiques et une certaine conception du partage de responsabilité apparaissent à l'analyse du travail d'organisation et sous-tendent les actions de ce secteur d'activités.

a) Principes pédagogiques soutenant l'organisation

En reprenant le jeu qui existe entre les principaux facteurs à partir desquels s'élabore une formule d'organisation et ce, au nom de certaines valorisations, nous pouvons construire une typologie qui caractérise l'organisation des activités de formation à la DGEA. Cette typologie comprend deux dimensions:

1° Organisation structurée en fonction de <u>groupes constitués</u> ou structurés en fonction <u>d'individus aux besoins particuliers</u> en référence à la valorisation du "respect de l'individu" ou à celle du caractère "socialisant" du groupe.

2° Organisation qui reconnaît ou non la capacité pour les individus de choisir leurs objectifs éducatifs en référence à la valorisation de l'autonomie des adultes ou celle de la primauté des besoins sociaux.

Nous obtenons les quatre combinaisons suivantes:

1 - une organisation structurée pour des groupes homogènes qui choisissent leurs objectifs éducatifs (ex. les OVEP, FPE);

2 - une organisation structurée pour des groupes homogènes pour lesquels l'éducation des adultes (l'un ou l'autre des intervenants des différents niveaux de responsabilité) fixe des objectifs éducatifs (ex. la majeure partie des activités du PFMC et partiellement la formation générale, la formation professionnelle à temps partiel et l'éducation populaire);

3 - une organisation structurée pour des individus différents à qui l'éducation des adultes assigne des objectifs éducatifs (ex. apprentissage individualisé en formation générale et professionnelle, partiellement la formation générale et professionnelle à temps partiel, les classes aux migrants);

4 - une organisation structurée pour des individus différents qui choisissent leurs objectifs éducatifs (ex. certaines activités en éducation populaire, services personnels aux étudiants, services aux autodidactes).

Le choix de relier d'une façon ou de l'autre ces différentes dimensions peut résulter d'une série d'analyses économiques, politiques et sociales ou encore reposer sur des motifs idéologiques. Cependant, dans le domaine de la formation de la main-d'oeuvre adulte d'un pays ou dans le domaine des mesures sociales (ex. l'aspect de la loi FPA qui entre en complémentarité avec celle de l'assurance chômage ou le champ propre aux OVEP), il est relativement facile de reconnaître la prépondérance des facteurs économiques et politiques sans nier pour autant l'existence d'objectifs de nature plus idéologique.

b) <u>L'organisation et le partage des responsabilités dans le processus d'organisation</u>

Une fois connus pour les différentes familles d'activités, la définition retenue de l'un ou l'autre des éléments déterminants et les divers rapports qu'ils peuvent entretenir entre eux, il convient de se demander également lorsqu'on élabore une politique portant sur l'organisation de la formation,

qui, des instances locales régionales ou provinciales, peuvent relier plus adéquatement les objectifs éducatifs aux caractéristiques et besoins de la clientèle dans le processus d'opérationalisation de l'organisation.

Pour répondre à cette question, revenons à la typologie organisationnelle construite plus haut. Lorsque l'organisation de la formation est structurée conformément aux types 1 et 4, on devrait normalement retrouver non seulement une déconcentration administrative vers les organismes régionaux et locaux (administration régionale des programmes, partage régional des projets et répartition des ressources financières, suivi de ces projets par l'organisme régional, etc...) mais aussi une décentralisation du processus d'opérationalisation.

Le processus d'opérationalisation de l'organisation structurée selon le type 2 peut être réalisé provincialement, régionalement ou localement; nous serions portés à dire que le processus d'opérationalisation revient à l'organisme qui choisit les objectifs éducatifs et qui détermine les caractéristiques des groupes à qui ces objectifs sont destinés. A la rigueur, si ce n'était que l'éducation est de compétence exclusivement québécoise, et s'il revenait au MMI de définir d'office les objectifs de formation, ce dernier pourrait très bien être le maître d'oeuvre du processus d'opérationalisation !

Enfin, le processus d'opérationalisation de l'organisation selon le type 3 devrait être le résultat d'un régime mixte de partage de responsabilités lorsque ce ne sont pas les mêmes instances qui déterminent les objectifs et qui ont à évaluer les différences individuelles en regard des objectifs fixés. Par exemple, si les objectifs éducatifs sont assignés par l'instance provinciale, on devrait, dans le processus d'opérationalisation, laisser une place à l'instance locale pour lui permettre d'ajuster ces objectifs aux différences individuelles à l'aide de ressources adaptées aux diversités rencontrées.

Ainsi les lieux décisionnels dans le processus d'opérationalisation peuvent varier; ils sont provinciaux, régionaux, locaux ou encore, ils sont mixtes suivant qu'on se retrouve dans l'un ou l'autre type d'organisation de la formation.

De toute évidence, la négociation du PFMC entre les différents partenaires a été menée en ayant comme arrière-fond le processus d'opérationalisation prévu dans le contexte du type 2. On comprend mieux pourquoi toute autre forme d'opérationalisation impliquant la mise en place d'éléments différents devenait discordante dans le contexte du PFMC et avait peine à se frayer une voie.

Même si l'application générale de ce programme (PFMC) a été conçue, consciemment ou non, à l'intérieur de ce cadre opérationnel, il n'en demeure pas moins qu'il a dû, au fil des années, se plier aux nécessités de l'heure pour inclure en son sein des sous-programmes qui impliquaient de nouveaux rapports entre les éléments déterminants. Aussi, avant d'entrer dans un processus d'opérationalisation organisationnel, il convient de se demander quelle est la nature du programme où s'insèrent ces activités, quelle définition on y donne des éléments déterminants et dans quel rapport sont-ils situés. Ces choses étant connues, on peut se demander qui peut assurer de la façon la plus heureuse le processus d'opérationalisation. Lorsque des réponses claires ont été apportées à ces questions, il devient plus aisé de s'intéresser au comment, d'entrer dans le processus: faire appel à un ou plusieurs modes d'organisation, les agencer au besoin et les assortir des ressources nécessaires à la réalisation des activités de formation.

ANNEXE

TABLEAUX STATISTIQUES

En annexe, nous présentons les tableaux que nous avons construits à partir des cahiers statistiques de la DGEA et dans lesquels nous trouvons les informations disponibles sur la clientèle. Il importe d'apporter quelques précisions susceptibles de situer le lecteur quant à la signification de ces données.

a) Ces données portent sur le sexe (A-I à A-VI), la situation de famille (B-I à B-VI), la langue maternelle (C-I à C-VI), l'âge (D-I à D-VI), et le niveau de scolarité E-I à E-VI).

b) Elles sont distribuées selon le type de formation. Nous avons cinq catégories:

I - formation générale à temps plein

II - formation générale à temps partiel, incluant les cours de langue parlée (1)

III - formation professionnelle à temps plein

---

(1) Pour homogénéiser les données, il nous a fallu regrouper ces deux catégories qui sont distinctes depuis 1972-73. Avant cette date, il n'existait qu'une seule catégorie.

IV - formation professionnelle à temps partiel

V - formation socioculturelle.

c) Ces données ne concernent que les étudiants inscrits à des cours organisés par les commissions scolaires et les commissions scolaires régionales.

d) Par étudiants (ou élèves) inscrits, la DGEA entend un étudiant inscrit à un des types de formation précités. Le même individu peut être inscrit à plus d'un type de formation et chacune de ces inscriptions est comptabilisée.

e) Des totaux concernant les variables étudiées ont été exclus les "rejets" c'est-à-dire les individus dont les formulaires ont été incorrectement remplis.

f) Etant donné le nombre important de rejets (15,29%) de l'année 1974-75, nous doutons de la valeur statistique de ces données. Nous n'interpréterons d'aucune façon ces renseignements.

Pour de plus amples informations statistiques, nous suggérons au lecteur de consulter les différents cahiers statistiques de la DGEA.

TABLEAU A-I

REPARTITION DES ETUDIANTS INSCRITS AUX COURS DE FORMATION GENERALE A TEMPS PLEIN SELON LE SEXE, 1970-76.

Sexe / Année	Masculin		Féminin		Total	
	N	%	N	%	N	%
1970-71	17 746	63,71	10 109	36,29	27 855	100,00
1971-72	11 388	53,04	10 082	46,96	21 470	100,00
1972-73	10 410	49,25	10 726	50,74	21 136	100,00
1973-74	8 315	42,37	11 322	57,66	19 637	100,00
1974-75	7 889	38,25	12 734	61,75	20 623	100,00
1975-76	8 310	40,36	12 278	59,63	20 588	100,00

TABLEAU A-II

REPARTITION DES ETUDIANTS INSCRITS AUX COURS DE FORMATION GENERALE A TEMPS PARTIEL (INCLUANT LES COURS DE LANGUE PARLEE) SELON LE SEXE, 1970-76.

Sexe / Année	Masculin		Féminin		Total	
	N	%	N	%	N	%
1970-71	25 281	46,19	29 468	59,82	54 749	100,00
1971-72	22 161	41,97	30 645	58,03	52 806	100,00
1972-73	21 665	41,07	31 084	58,93	52 749	100,00
1973-74	15 994	37,95	26 156	62,05	42 150	100,00
1974-75	12 719	37,05	21 607	62,95	34 326	100,00
1975-76	22 521	39,69	34 218	60,31	56 739	100,00

TABLEAU A-III

REPARTITION DES ETUDIANTS INSCRITS AUX COURS DE FORMATION PROFESSIONNELLE A TEMPS PLEIN SELON LE SEXE, 1970-76.

Sexe / Année	Masculin		Féminin		Total	
	N	%	N	%	N	%
1970-71	12 991	76,13	4 073	23,87	17 064	100,00
1971-72	15 235	77,75	4 360	22,25	19 591	100,00
1972-73	15 064	87,08	2 236	12,92	17 300	100,00
1973-74	13 284	81,48	3 020	18,52	16 304	100,00
1974-75	9 904	73,68	3 538	26,32	13 442	100,00
1975-76	11 609	67,01	5 716	32,99	17 325	100,00

TABLEAU A-IV

REPARTITION DES ETUDIANTS INSCRITS AUX COURS DE FORMATION PROFESSIONNELLE A TEMPS PARTIEL SELON LE SEXE, 1970-76.

Sexe / Année	Masculin		Féminin		Total	
	N	%	N	%	N	%
1970-71	10 655	48,78	11 187	51,22	21 842	100,00
1971-72	12 810	49,36	13 141	50,64	25 951	100,00
1972-73	12 743	49,83	12 828	50,17	25 571	100,00
1973-74	13 564	55,36	10 939	44,64	24 503	100,00
1974-75	13 298	58,27	9 522	41,73	22,820	100,00
1975-76	13 058	58,19	9 381	41,80	22 439	100,00

TABLEAU A-V

REPARTITION DES ETUDIANTS INSCRITS AUX COURS DE FORMATION SOCIOCULTURELLE SELON LE SEXE, 1970-76.

Sexe / Année	Masculin		Féminin		Total	
	N	%	N	%	N	%
1970-71	3 526	8,05	40 283	91,95	43 819	100,00
1971-72	6 494	10,85	53 372	89,15	59 866	100,00
1972-73	8 514	12,77	58 154	87,23	66 668	100,00
1973-74	9 348	12,72	64 118	87,28	73 466	100,00
1974-75	9 357	13,02	66 514	86,98	71 871	100,00
1975-76	9 904	13,15	65 405	86,84	75 309	100,00

TABLEAU A-VI

REPARTITION DES ETUDIANTS INSCRITS AUX COURS DE TOUS LES TYPES DE FORMATION SELON LE SEXE, 1970-76.

Sexe / Année	Masculin		Féminin		Total	
	N	%	N	%	N	%
1970-71	70 199	42,46	95 130	57,54	165 329	100,00
1971-72	68 088	37,89	111 600	62,11	179 600	100,00
1972-73	68 396	37,29	115 028	62,71	183 424	100,00
1973-74	60 505	34,37	115 555	65,63	176 060	100,00
1974-75	53 167	32,60	109 915	67,40	163 082	100,00
1975-76	65 402	33,99	126 998	66,01	192 400	100,00

TABLEAU B-I

RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS INSCRITS AUX COURS DE FORMATION GÉNÉRALE
A TEMPS PLEIN SELON LA SITUATION DE FAMILLE, 1970-76.

Année \ Situation de famille	Marié		Célibataire		Autre		Non précisée		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1970-71	13 817	49,60	13 035	46,80	904	3,25	99	0,36	27 853	100,00
1971-72	11 037	51,41	9 460	44,06	973	4,53	-	-	52 806	100,00
1972-73	9 567	45,26	10 370	49,06	1 152	5,45	47	0,42	42 653	100,00
1973-74	8 181	41,6.	10 246	52,18	1 161	5,91	49	0,25	19 637	100,00
1974-75	8 595	41,68	10 361	50,24	1 276	6,19	391	1,90	20 623	100,00
1975-76	7 739	37,58	10 794	52,42	1 273	6,18	782	3,79	20 588	100,00

TABLEAU B-II

RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS INSCRITS AUX COURS DE FORMATION GÉNÉRALE A TEMPS PARTIEL
(INCLUANT LES COURS DE LANGUE PARLÉE) SELON LA SITUATION DE FAMILLE, 1970-76.

Année \ Situation de famille	Marié		Célibataire		Autre		Non précisée		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1970-71	27 914	50,99	24 905	45,49	1 573	2,87	357	0,65	54 749	100,00
1971-72	27 325	51,75	23 583	44,66	1 898	3,59	-	-	52 806	100,00
1972-73	27 309	52,15	23 364	44,29	1 656	3,14	220	0,42	52 749	100,00
1973-74	23 989	56,91	16 614	39,42	1 357	3,22	190	0,45	42 150	100,00
1974-75	20 031	58,36	12 207	35,56	1 275	3,71	813	2,37	34 326	100,00
1975-76	31 742	55,96	21 032	37,07	2 220	3,91	1 745	3,08	56 739	100,00

TABLEAU B-III

RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS INSCRITS AUX COURS DE FORMATION PROFESSIONNELLE
A TEMPS PLEIN SELON LA SITUATION DE FAMILLE, 1970-76.

Année \ Situation de famille	Marié		Célibataire		Autre		Non précisée		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1970-71	10 908	63,92	5 703	33,42	394	2,31	59	0,35	17 064	100,00
1971-72	13 343	68,09	5 700	29,09	552	2,82	-	-	19 595	100,00
1972-73	11 738	67,85	5 172	29,90	367	2,01	43	0,25	17 300	100,00
1973-74	10 357	63,52	5 402	33,68	417	2,56	38	0,23	16 304	100,00
1974-75	7 587	58,44	5 256	39,10	695	5,08	104	0,77	13 442	100,00
1975-76	7 863	45,38	8 384	48,39	846	4,88	232	1,33	17 325	100,00

TABLEAU B-IV

RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS INSCRITS AUX COURS DE FORMATION PROFESSIONNELLE
A TEMPS PARTIEL SELON LA SITUATION DE FAMILLE, 1970-76.

Année \ Situation de famille	Marié		Célibataire		Autre		Non précisée		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1970-71	11 320	51,83	9 911	45,38	507	2,32	104	0,48	21 842	100,00
1971-72	13 766	53,05	11 381	43,86	802	3,09	-	-	25 951	100,00
1972-73	13 723	53,67	11 038	43,17	706	2,76	104	0,41	25 571	100,00
1973-74	13 216	53,93	10 510	42,92	684	2,79	93	0,36	24 503	100,00
1974-75	12 723	55,73	9 294	40,73	656	2,87	167	0,64	22 820	100,00
1975-76	12 048	53,69	9 483	42,26	647	2,88	261	1,16	22 439	100,00

TABLEAU B-V

RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS INSCRITS AUX COURS DE FORMATION SOCIOCULTURELLE SELON LA SITUATION DE FAMILLE, 1970-76.

Année \ Situation de famille	Marié		Célibataire		Autre		Non précisée		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1970-71	31 484	71,83	11 196	25,55	1 091	2,60	90	0,21	43 819	100,00
1971-72	40 870	68,27	17 072	28,52	1 924	3,21	-	-	59 866	100,00
1972-73	45 589	68,39	19 288	28,93	1 602	2,40	189	0,28	66,668	100 00
1973-74	50 689	69 [illegible]	20 782	28,29	1 830	2,49	165	0,22	73,466	100,00
1974-75	50 696	70,54	18 702	26,02	2 200	3,06	273	0,38	71 871	100,00
1975-76	51 613	68,53	20 959	27,69	2 325	3,08	512	0,67	75 309	100,00

TABLEAU B-VI

RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS INSCRITS AUX COURS DE TOUS LES TYPES DE FORMATION SELON LA SITUATION DE FAMILLE, 1970-76.

Année \ Situation de famille	Marié		Célibataire		Autre		Non précisée		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1970-71	95 443	57,73	64 748	39,16	4 429	2,68	709	0,43	165 329	100,00
1971-72	106 343	59,18	67 196	37,40	6 149	3,42	-	-	179 688	100,00
1972-73	100 126	58,95	69 232	37,74	5 463	2,99	603	0,32	183 424	100,00
1973-74	106 430	60,43	63 650	36,15	5 449	3,09	531	0,30	176 060	100,00
1974-75	99 632	61,09	55 870	34,73	5 902	3,62	1 728	1,06	163 082	100,00
1975-76	111 005	57,69	70 552	36,66	7 311	3,79	3 532	1,83	192 400	100,00

TABLEAU C-1

RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS INSCRITS AUX COURS DE FORMATION GÉNÉRALE
À TEMPS PLEIN SELON LA LANGUE MATERNELLE, 1970-76.

Langue maternelle / Année	Français		Anglais		Autre		Non précisée		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1970-71	25 972	93,24	1 116	4,01	658	2,36	109	0,39	27 855	100,00
1971-72	19 178	89,32	1 416	6,60	876	4,08	-	-	21 470	100,00
1972-73	19 292	91,28	1 041	4,93	784	3,61	39	0,18	21 136	100,00
1973-74	17 985	91,59	966	4,92	643	3,27	43	0,22	19 637	100,00
1974-75	18 121	87,87	1 327	6,43	783	3,80	392	1,90	20 623	100,00
1975-76	17 449	84,75	1 360	6,60	995	4,81	784	3,80	20 588	100,00

TABLEAU C-11

RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS INSCRITS AUX COURS DE FORMATION GÉNÉRALE À TEMPS PARTIEL
(INCLUANT LES COURS DE LANGUE PARLÉE) SELON LA LANGUE MATERNELLE, 1970-76.

Langue maternelle / Année	Français		Anglais		Autre		Non précisée		Autre	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1970-71	38 251	69,87	9 444	17,25	6 742	12,31	312	0,57	54 749	100,00
1971-72	38 716	73,32	8 294	15,71	5 796	10,98	-	-	52 806	100,00
1972-73	38 706	73,38	7 115	13,49	6 763	12,82	165	0,31	52 749	100,00
1973-74	32 612	77,37	6 012	14,26	3 392	8,05	134	0,32	42,150	100,00
1974-75	27 595	80,39	3 750	10,92	2 184	6,36	797	2,32	34 326	100,00
1975-76	39 465	69,56	8 245	14,53	7 307	12,98	1 722	3,03	56 739	100,00

TABLEAU C-III

RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS INSCRITS AUX COURS DE FORMATION PROFESSIONNELLE
A TEMPS PLEIN SELON LA LANGUE MATERNELLE, 1970-76.

Langue maternelle / Année	Français		Anglais		Autre		Non précisée		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1970-71	16 093	94,32	550	3,22	357	2,09	62	0,36	17 064	100,00
1971-72	18 243	93,10	766	3,92	584	2,98	-	-	19 595	100,00
1972-73	16 342	94,46	528	3,05	402	2,32	28	0,16	17 300	100,00
1973-74	15 405	94,47	443	2,72	426	2,61	30	0,18	16 304	100,00
1974-75	12 705	94,52	317	2,36	314	2,34	106	0,79	13 442	100,00
1975-76	15 663	90,40	792	4,57	640	3,69	230	1,32	17 325	100,00

TABLEAU C-IV

RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS INSCRITS AUX COURS DE FORMATION PROFESSIONNELLE
A TEMPS PARTIEL SELON LA LANGUE MATERNELLE, 1970-76.

Langue maternelle / Année	Français		Anglais		Autre		Non précisée		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1970-71	18 964	86,82	2 021	9,25	733	3,36	124	0,57	21 842	100,00
1971-72	21 474	82,75	3 096	11,93	1 381	5,32	-	-	25 951	100,00
1972-73	21 978	85,95	2 364	9,24	1 142	4,47	87	0,34	25 571	100,00
1973-74	20 714	84,54	2 366	9,66	1 364	5,57	59	0,24	24 503	100,00
1974-75	19 957	87,65	1 829	8,01	893	3,91	141	0,62	22 820	100,00
1975-76	19 211	85,61	1 990	8,86	976	4,34	262	1,16	22 439	100,00

TABLEAU C-V

RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS INSCRITS AUX COURS DE FORMATION SPÉCIALISÉE SELON LA LANGUE MATERNELLE, 1970-76.

Langue maternelle / Année	Français		Anglais		Autre		Non précisée		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1970-71	39 388	89,89	3 497	7,98	794	1,81	140	0,32	43 819	100,00
1971-72	53 516	89,39	4 736	7,91	1 614	2,70	-	-	59 866	100,00
1972-73	60 647	90,97	4 781	7,17	1 081	1,62	159	0,24	66 668	100,00
1973-74	67 156	91,41	5 043	6,86	1 105	1,50	162	0,22	73 466	100,00
1974-75	68 465	92,48	4 201	5,93	845	1,18	300	0,42	71 811	100,00
1975-76	70 614	93,76	3 290	4,36	891	1,18	514	0,68	75 309	100,00

TABLEAU C-VI

RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS INSCRITS AUX COURS DE TOUS LES TYPES DE FORMATION SELON LA LANGUE MATERNELLE, 1970-76.

Langue maternelle / Année	Française		Anglais		Autre		Non précisée		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1970-71	139 670	83,88	16 628	10,00	9 284	5,62	747	0,45	165 329	100,00
1971-72	151 127	84,11	18,310	10,19	10 251	5,70	-	-	179 688	100,00
1972-73	156 965	85,57	15 829	8,63	10 152	5,53	478	0,27	183 424	100,00
1973-74	153 872	87,40	14 830	8,42	6 930	3,94	428	0,24	176 060	100,00
1974-75	144 843	88,82	11 484	7,04	5 019	3,08	1 736	1,06	163 082	100,00
1975-76	162 402	84,40	15 677	8,14	10 809	5,61	3 512	1,82	192 400	100,00

TABLEAU D-I A

RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS INSCRITS AUX COURS DE FORMATION GÉNÉRALE
A TEMPS PLEIN SELON L'AGE, 1970-76.

Age / Année	18 et -	19-20	21-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55 et +	Total	Médiane
1970-71	406	3 259	8 004	5 111	3 459	2 785	2 100	1 593	795	323	27 855	26,70
1971-72	253	2 268	6 061	4 214	2 821	2 142	1 760	1 222	565	186	21 670	27,05
1972-73	814	3 742	5 468	3 601	2 653	1 977	1 553	1 211	584	233	21 136	25,94
1973-74	1 016	3 466	5 051	3 031	2 172	1 765	1 340	1 014	532	250	19 637	24,97
1974-75	1 292	3 440	4 859	3 121	2 522	1 934	1 484	1 084	585	302	20 623	25,65
1975-76	1 403	3 707	5 102	3 194	2 362	1 838	1 314	892	533	243	20 588	24,62

TABLEAU D-I B

RÉPARTITION PROPORTIONNELLE DES ÉTUDIANTS INSCRITS AUX COURS DE FORMATION GÉNÉRALE
A TEMPS PLEIN SELON L'AGE, 1970-76.

Age / Année	18 et -	19-20	21-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55 et +	Total	Médiane
1970-71	1,46	11,70	28,73	18,42	12,42	10,00	7,54	5,72	2,85	1,16	100,00	26,70
1971-72	1,18	10,56	28,23	19,63	13,14	9,98	8,20	5,69	2,54	0,86	100,00	27,05
1972-73	3,85	15,34	25,87	17,04	11,61	9,30	7,35	5,73	2,75	1,10	100,00	25,94
1973-74	5,17	17,65	25,72	15,44	11,06	8,99	6,82	5,16	2,71	1,27	100,00	24,97
1974-75	6,26	16,68	23,56	15,13	12,23	9,38	7,20	5,26	2,84	1,46	100,00	25,65
1975-76	6,81	18,00	24,78	15,51	11,47	8,92	6,38	4,33	2,58	1,18	100,00	24,62

TABLEAU D-(I A

RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS INSCRITS AUX COURS DE FORMATION GÉNÉRALE À TEMPS PARTIEL (INCLUANT LES COURS DE LANGUE PARLÉE) SELON L'ÂGE, 1970-76.

Âge / Année	18 et -	19-20	21-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55 et +	Total	Médiane
1970-71	5 024	5 966	9 204	9 779	7 [illegible]96	6 330	4 970	3 653	2 306	2 161	56 749	29,72
1971-72	3 001	5 671	8 514	9 517	7 476	6 073	4 798	3 486	2 188	2 082	52 806	29,34
1972-73	3 005	5 394	8 331	9 826	7 763	5 829	4 702	3 446	2 313	2 162	52 749	29,40
1973-74	2 041	3 951	5 912	7 190	6 609	5 172	4 173	3 060	2 035	2 007	42 150	30,99
1974-75	1 [illegible]91	3 239	4 529	5 584	5 479	4 457	3 427	2 603	1 674	1 739	34 326	31,51
1975-76	2 586	5 484	7 916	9 227	8 688	7 074	5 335	4 215	2 966	3 248	56 739	31,31

TABLEAU D-(I B

RÉPARTITION PROPORTIONNELLE DES ÉTUDIANTS INSCRITS AUX COURS DE FORMATION GÉNÉRALE À TEMPS PARTIEL (INCLUANT LES COURS DE LANGUE PARLÉE) SELON L'ÂGE, 1970-76.

Âge / Année	18 et -	19-20	21-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55 et +	Total	Médiane
1970-71	8,52	10,79	16,81	17,86	13,91	11,60	9,08	6,67	4,21	3,95	100,00	29,22
1971-72	5,68	10,74	16,12	18,02	14,16	11,50	9,09	6,60	4,14	3,94	100,00	29,34
1972-73	5,70	10,23	15,79	18,63	14,68	11,05	8,91	6,53	4,38	4,10	100,00	29,40
1973-74	4,84	9,37	14,03	17,06	15,68	12,27	9,90	7,26	4,83	4,76	100,00	30,99
1974-75	4,66	9,44	13,19	16,27	15,96	12,98	9,98	7,58	4,88	5,05	100,00	31,51
1975-76	4,56	9,67	13,95	16,26	15,31	12,47	9,40	7,43	5,23	5,72	100,00	31,31

TABLEAU D-III A

RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS INSCRITS AUX COURS DE FORMATION PROFESSIONNELLE
A TEMPS PLEIN SELON L'AGE, 1970-76

Age / Année	18 et -	19-20	21-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55 et +	Total	Médiane
1970-71	113	915	3 612	2 831	2 127	1 936	1 949	1 757	1 133	691	17 064	31,99
1971-72	103	82	3 640	3 283	2 481	2 298	2 368	2 065	1 503	1 033	19 595	33,42
1972-73	238	1 159	2 923	2 425	1 970	1 953	2 037	1 912	1 553	1 132	17 300	34,34
1973-74	298	1 421	2 955	2 229	1 767	1 664	1 721	1 773	1 410	1 068	16 304	32,83
1974-75	263	1 239	2 822	2 149	1 500	1 262	1 229	1 213	973	774	13 467	30,25
1975-76	404	2 025	4 471	3 209	2 046	1 548	1 287	1 008	760	567	17 325	27,24

TABLEAU D-III B

RÉPARTITION PROPORTIONNELLE DES ÉTUDIANTS INSCRITS AUX COURS DE FORMATION PROFESSIONNELLE
A TEMPS PLEIN SELON L'AGE, 1970-76

Age / Année	18 et -	19-20	21-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55 et +	Total	Médiane
1970-71	0,66	5,36	21,17	16,59	12,46	11,35	11,42	10,30	6,64	4,05	100,00	31,99
1971-72	0,53	4,19	18,58	16,75	12,66	11,73	12,08	10,54	7,67	5,27	100,00	33,42
1972-73	1,38	6,70	16,90	14,02	11,39	11,29	11,77	11,05	8,98	6,54	100,00	34,34
1973-74	1,86	8,72	18,12	13,67	10,84	10,21	10,56	10,87	8,65	6,55	100,00	32,83
1974-75	1,97	9,37	20,99	15,99	11,16	9,39	9,11	9,02	7,24	5,76	100,00	30,25
1975-76	2,33	11,68	25,80	18,52	11,80	8,93	7,42	5,81	4,38	3,27	100,00	27,24

TABLEAU D-IV A

RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS INSCRITS AUX COURS DE FORMATION PROFESSIONNELLE

A TEMPS PARTIEL, SELON L'AGE, 1970-76.

Age / Année	18 et -	19-20	21-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55 et +	Total	Médiane
1970-71	1 032	2 672	4 564	3 991	2 612	2 318	1 833	1 406	817	597	21 842	27,82
1971-72	1 133	3 347	5 298	4 832	3 289	2 649	2 284	1 724	1 010	685	25 951	28,11
1972-73	826	2 920	5 319	5 209	3 506	2 574	2 034	1 526	959	698	25 571	28,07
1973-74	667	2 478	5 627	5 237	3 470	2,442	1 855	1 412	876	639	24 503	28,01
1974-75	513	2 075	4 958	4 869	3 487	2 399	1 803	1 373	787	526	23 820	28,44
1975-76	557	2 074	5 139	4 554	3 509	2 352	1 655	1 130	702	471	22 439	28,06

TABLEAU D-IV B

RÉPARTITION PROPORTIONNELLE DES ÉTUDIANTS INSCRITS AUX COURS DE FORMATION PROFESSIONNELLE

A TEMPS PARTIEL SELON L'AGE, 1970-76.

Age / Année	18 et -	19-20	21-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55 et +	Total	Médiane
1970-71	4,72	12,23	20,90	18,27	11,96	10,61	8,39	6,44	3,74	2,73	100,00	27,82
1971-72	4,37	11,74	20,42	18,62	12,67	10,21	8,80	6,64	3,89	2,64	100,00	28,11
1972-73	3,23	11,42	20,80	20,37	13,71	10,07	7,95	5,97	3,75	2,73	100,00	28,07
1973-74	2,72	10,11	22,15	21,37	14,16	9,97	7,57	5,76	3,58	2,61	100,00	28,01
1974-75	2,25	9,09	21,73	21,67	15,28	10,51	7,90	6,02	3,45	2,30	100,00	28,44
1975-76	2,48	9,22	22,90	21,63	15,63	10,48	7,37	5,03	3,12	2,09	100,00	28,06

TABLEAU D-V A

RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS INSCRITS AUX COURS DE FORMATION SOCIOCULTURELLE SELON L'AGE, 1970-76.

Age / Année	18 et -	19-20	21-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55 et +	Total	Médiane
1970-71	1 234	2 004	6 695	8 343	6 306	5 442	4 610	3 657	2 582	2 940	43 819	32,38
1971-72	1 894	3 227	9 719	11 564	8 451	6 383	5 802	4 643	3 507	4 676	59 866	31,58
1972-73	2 048	3 747	10 858	12 939	9 426	6 951	6 259	5 347	3 909	5 184	66 668	31,48
1973-74	1 993	3 955	11 569	13 842	11 036	7 830	6 697	5 783	4 307	6 236	73 486	31,93
1974-75	1 597	3 546	10 163	13 087	11 569	8 209	6 728	5 811	4 799	6 362	71 871	32,75
1975-76	1 920	3 798	11 661	14 649	11 962	8 016	6 255	5 467	4 526	7 055	75 309	31,85

TABLEAU D-V B

RÉPARTITION PROPORTIONNELLE DES ÉTUDIANTS INSCRITS AUX COURS DE FORMATION SOCIOCULTURELLE SELON L'AGE, 1970-76.

Age / Année	18 et -	19-20	21-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55 et +	Total	Médiane
1970-71	2,82	4,57	15,28	19,04	14,39	12,42	10,53	8,35	5,89	6,71	100,00	32,38
1971-72	3,16	5,39	16,23	19,32	14,12	10,66	9,69	7,76	5,86	7,81	100,00	31,58
1972-73	3,07	5,62	16,29	19,41	14,14	10,43	9,39	8,02	5,85	7,78	100,00	31,48
1973-74	2,71	5,38	15,75	18,84	15,02	10,69	9,12	7,87	6,13	8,49	100,00	31,93
1974-75	2,22	4,93	14,14	18,21	16,10	11,42	9,36	8,09	6,68	8,85	100,00	32,75
1975-76	2,54	5,04	15,48	19,45	15,88	10,64	8,30	7,25	6,00	9,36	100,00	31,85

TABLEAU D-VI A

RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS INSCRITS AUX COURS DE TOUS LES TYPES DE FORMATION SELON L'AGE, 1970-76.

Age / Année	18 et -	19-20	21-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55 et +	Total	Médiane
1970-71	5 809	14 756	32 079	30 075	21 900	18 831	15 468	12 066	7 633	6 712	165 329	29,49
1971-72	6 384	15 034	33 232	33 410	24 518	19 565	17 012	13 140	8 753	8 660	179 658	29,86
1972-73	6 929	16 462	32 899	34 000	25 098	19 284	16 585	13 440	9 218	9 409	183 424	29,78
1973-74	6 013	15 271	30 914	31 529	25 052	18 893	15 786	13 042	9 360	10 200	176 060	30,35
1974-75	5 268	13 559	27 331	28 860	24 557	18 [illegible]	14 687	12 084	8 818	9 697	163 082	30,83
1975-76	6 870	17 084	34 289	35 133	28 567	20 828	15 846	12 712	9 487	11 584	192 400	29,99

TABLEAU D-VI B

RÉPARTITION PROPORTIONNELLE DES ÉTUDIANTS INSCRITS AUX COURS DE TOUS LES TYPES DE FORMATION SELON L'AGE, 1970-76.

Age / Année	18 et -	19-20	21-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55 et +	Total	Médiane
1970-71	3,51	8,93	19,40	18,19	13,25	11,39	9,36	7,30	4,62	4,06	100,00	29,49
1971-72	3,55	8,37	18,49	18,59	13,64	10,88	9,48	7,31	4,87	4,82	100,00	29,86
1972-73	3,78	8,97	17,94	18,54	13,68	10,51	9,04	7,33	5,08	5,13	100,00	29,78
1973-74	3,41	8,67	17,56	17,91	14,23	10,73	8,97	7,41	5,32	5,79	100,00	30,35
1974-75	3,23	8,31	16,76	17,69	15,06	11,20	8,99	7,41	5,41	5,95	100,00	30,83
1975-76	3,57	8,87	17,82	18,26	14,84	10,82	8,23	6,60	4,93	6,02	100,00	29,99

TABLEAU E-I A

RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS INSCRITS AUX COURS DE FORMATION GÉNÉRALE
A TEMPS PLEIN SELON LE NIVEAU DE SCOLARITÉ, 1970-76.

Niveau de scolarité / Année	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16 et +	Total	
1970-71	379	81	138	442	692	1 384	3 083	4 776	5 402	6 979	3 745	1 955	596	95	46	28	35	37 853	
1971-72	229	56	115	300	414	861	1 881	3 489	3 222	5 302	3 209	1 894	339	84	32	18	30	21 407	
1972-73	212	43	90	216	390	799	1 811	3 200	3 527	4 729	3 462	2 115	462	58	30	24	23	21 196	
1973-74	195	53	65	116	304	520	1 350	2 762	2 923	4 389	3 504	2 630	663	91	39	18	27	19 630	
1974-75	543	28	62	94	271	445	1 268	2 776	2 871	4 359	3 767	2 955	935	128	61	29	46	20 823	
1975-76	824	28	54	85	248	351	1 002	2 224	2 763	4 044	3 830	3 325	1 440	209	112	64	49	21 595	

TABLEAU E-I B

RÉPARTITION PROPORTIONNELLE DES ÉTUDIANTS INSCRITS AUX COURS DE FORMATION GÉNÉRALE
A TEMPS PLEIN SELON LE NIVEAU DE SCOLARITÉ, 1970-76.

Niveau de scolarité / Année	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16 et +	Total	
1970-71	1,38	0,29	0,50	1,59	2,48	4,97	11,07	17,15	12,93	25,05	13,44	7,02	1,42	0,34	0,17	0,10	0,13	100,00	
1971-72	1,07	0,26	0,54	1,40	1,92	4,01	8,76	16,25	15,01	24,69	14,94	8,82	1,57	0,39	0,15	0,08	0,14	100,00	
1972-73	1,00	0,20	0,43	1,02	1,85	3,78	8,57	15,14	16,69	22,37	16,38	10,01	2,19	0,27	0,14	0,11	0,13	100,30	
1973-74	1,00	0,27	0,33	0,59	1,55	2,65	6,87	14,07	14,83	22,35	17,84	13,39	3,38	0,46	0,20	0,09	0,12	100,00	
1974-75	2,49	0,14	0,30	0,46	0,97	2,16	6,15	13,46	17,98	21,52	18,27	14,33	4,52	0,62	0,30	0,14	0,19	100,00	
1975-76	4,30	0,13	0,26	0,41	0,71	1,70	4,86	10,80	14,11	19,64	18,55	16,12	6,99	1,01	0,54	0,31	0,23	100,00	

TABLEAU B-II A

REPARTITION DES ETUDIANTS INSCRITS AUX COURS DE FORMATION GENERALE A TEMPS PARTIEL SELON LE NIVEAU DE SCOLARITE, 1970-76.

Niveau de scolarité / Année	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16 et +	Total	Médiane
1970-71	1 159	112	93	188	365	763	1 592	4 385	4 125	8 362	8 167	11 697	6 578	1 940	1 241	1 222	2 758	54 749	10,26
1971-72	663	60	83	158	338	630	1 436	4 249	3 736	7 855	8 292	11 756	6 749	1 864	1 167	1 088	2 682	52 806	10,36
1972-73	350	48	58	137	368	614	1 236	3 114	2 642	5 925	6 934	9 886	5 877	1 560	984	940	2 013	42 652	10,37
1973-74	160	23	22	61	169	386	895	2 346	1 976	4 447	5 054	7 319	4 751	1 161	720	634	1 121	31 372	10,41
1974-75	850	16	17	65	215	349	785	2 012	1 681	3 851	4 163	5 589	3 945	890	552	530	894	26 435	10,39
1975-76	1 848	15	42	127	286	602	1 387	3 631	2 844	6 117	7 003	10 680	8 707	2 446	1 640	1 688	3 992	53 048	10,74

TABLEAU B-II B

REPARTITION PROPORTIONNELLE DES ETUDIANTS INSCRITS AUX COURS DE FORMATION GENERALE A TEMPS PARTIEL SELON LE NIVEAU DE SCOLARITE, 1970-76.

Niveau de scolarité / Année	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16 et +	Total	Médiane
1970-71	2,12	0,20	0,17	0,34	0,67	1,39	2,91	8,01	7,54	15,27	14,92	21,36	12,01	3,54	2,27	2,23	5,04	100,00	10,26
1971-72	1,25	0,11	0,16	0,30	0,64	1,19	2,72	8,05	7,07	14,88	15,70	22,26	12,78	3,53	2,21	2,06	5,08	100,00	10,36
1972-73	0,82	0,11	0,14	0,32	0,86	1,44	2,91	7,30	6,19	13,89	16,26	23,19	13,78	3,66	2,36	2,20	4,72	100,00	10,37
1973-74	0,51	0,07	0,07	0,19	0,54	1,23	2,85	7,48	6,30	14,18	16,11	23,33	15,14	3,70	2,30	2,02	3,57	100,00	10,41
1974-75	3,23	0,06	0,06	0,25	0,82	1,32	2,97	7,61	6,36	14,57	15,75	21,14	14,92	3,37	2,09	2,00	3,38	100,00	10,39
1975-76	3,48	0,03	0,07	0,23	0,53	1,13	2,61	6,84	5,36	11,53	13,20	20,13	16,41	4,61	3,09	3,18	7,52	100,00	10,74

TABLEAU S-III A

RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS INSCRITS AUX COURS DE FORMATION PROFESSIONNELLE

A TEMPS PLEIN SELON LE NIVEAU DE SCOLARITÉ, 1970-76.

Niveau de scolarité / Année	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16 et +	Total	[illegible]
1970-71	193	13	42	149	418	777	1 420	3 088	1 513	3 848	2 183	2 373	716	150	81	37	43	17 [illegible]	8,9%
1971-72	185	29	52	161	431	827	1 613	3 793	1 804	4 301	2 260	2 667	1 036	200	101	63	74	19 595	9,71
1972-73	117	21	45	140	377	815	1 579	3 636	1 766	3 721	1 [illegible]	1 915	858	159	85	49	43	17 [illegible]	9,5%
1973-74	126	9	33	123	343	679	1 356	3 067	1 537	3 269	2 044	2 057	1 146	229	127	74	77	[illegible]	9,9%
[illegible]	171	4	18	71	219	469	845	2 011	1 244	2 517	2 013	2 165	1 293	241	134	60	69	12 442	9,8%
1975-76	314	6	23	56	197	283	652	1 541	1 167	2 858	3 155	3 760	2 455	421	247	117	133	17 [illegible]	10,7%

TABLEAU S-III B

RÉPARTITION PROPORTIONNELLE DES ÉTUDIANTS INSCRITS AUX COURS DE FORMATION PROFESSIONNELLE

A TEMPS PLEIN SELON LE NIVEAU DE SCOLARITÉ, 1970-76.

Niveau de scolarité / Année	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16 et +	Total	[illegible]
1970-71	1,11	0,08	0,25	0,87	2,45	4,55	8,26	18,10	8,87	22,55	12,79	13,91	4,20	1,05	0,47	0,22	0,25	100,00	8,9%
1971-72	0,95	0,15	0,27	0,82	2,20	4,22	8,23	19,36	9,21	21,95	11,53	13,61	5,29	1,02	0,52	0,32	0,38	100,00	9,71
1972-73	0,68	0,12	0,26	0,81	2,18	4,71	9,13	21,02	10,21	21,51	11,41	11,07	4,96	0,92	0,49	0,28	0,25	100,00	9,5%
1973-74	0,77	0,04	0,20	0,82	2,10	4,16	8,32	18,81	9,43	20,05	12,54	12,62	7,03	1,40	0,78	0,45	0,47	100,00	9,9%
1974-75	1,27	0,03	0,13	0,53	1,63	3,47	6,29	14,96	8,51	18,72	14,99	16,31	9,52	1,79	1,00	0,45	0,51	100,00	9,3%
1975-76	1,82	0,03	0,13	0,32	0,90	1,63	3,76	8,89	6,73	16,48	18,21	21,70	14,17	2,43	1,42	0,67	0,76	100,00	10,7%

TABLEAU B-IV A

RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS INSCRITS AUX COURS DE FORMATION PROFESSIONNELLE A TEMPS PARTIEL SELON LE NIVEAU DE SCOLARITÉ, 1970-76.

[illegible]	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16 et +	Total	Médiane
[illegible]-71	384	3	16	34	84	231	597	1 729	1 431	3 724	3 364	5 143	2 974	925	456	361	381	21 742	10,29
[illegible]-72	339	2	13	33	118	260	680	2 070	1 951	4 090	3 941	5 980	3 811	1 107	713	491	675	25 951	10,45
[illegible]	176	6	10	30	89	238	586	1 861	1 526	3 887	3 982	5 903	4 205	1 174	705	545	541	25 531	10,54
[illegible]	134	-	7	26	84	222	532	1 704	1 435	3 753	3 907	5 651	4 262	1 101	664	498	515	24 503	10,57
[illegible]	120	1	8	35	94	211	526	1 540	1 387	3 496	3 677	5 086	4 172	919	567	432	439	[illegible]	[illegible]
[illegible]-76	327	8	13	42	76	169	435	1 335	1 183	3 169	3 640	4 982	4 520	966	599	498	477	22 439	10,66

TABLEAU B-IV B

RÉPARTITION PROPORTIONNELLE DES ÉTUDIANTS INSCRITS AUX COURS DE FORMATION PROFESSIONNELLE A TEMPS PARTIEL SELON LE NIVEAU DE SCOLARITÉ, 1970-76.

[illegible]	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16 et +	Total	Médiane
[illegible]-71	[illegible]	0,01	0,07	0,15	0,38	1,06	2,73	7,92	6,55	17,05	15,40	23,57	13,62	4,23	2,09	1,65	1,74	100,00	10,29
[illegible]	[illegible]	0,01	0,05	0,13	0,45	1,00	2,62	7,96	6,56	15,68	15,19	23,04	14,69	4,27	2,75	1,90	2,60	100,00	10,45
[illegible]	[illegible]	0,02	0,04	0,12	0,35	0,93	2,30	7,28	6,36	15,20	15,58	23,08	16,44	4,59	2,76	2,12	2,12	100,00	10,54
[illegible]-74	0,55	-	0,03	0,11	0,34	0,91	2,17	6,95	5,86	15,32	15,94	23,06	17,39	4,49	2,72	2,03	2,12	100,00	10,57
[illegible]	0,53	0	0,04	0,15	0,41	0,92	2,52	6,75	6,08	15,32	16,11	22,29	18,28	4,03	2,48	1,89	1,88	100,00	10,33
[illegible]-76	1,45	0,03	0,05	0,18	0,33	0,75	1,93	5,94	5,27	14,12	16,22	22,20	20,14	4,30	2,66	2,21	2,12	100,00	10,66

/230

TABLEAU E-V A

REPARTITION DES ETUDIANTS INSCRITS AUX COURS DE FORMATION SOCIOCULTURELLE SELON LE NIVEAU DE SCOLARITE, 1970-76.

[illegible]	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16 et +	Total	Médiane
[illegible]	863	15	33	115	434	996	2 288	1 360	3 115	5 798	4 896	7 544	5 880	2 348	1 265	1 348	1 290	43 818	10,04
[illegible]	1 137	26	50	188	627	1 272	2 797	7 256	4 304	7 712	6 333	10 269	8 419	3 188	1 795	2 251	2 202	59 [illegible]	10,21
[illegible]	515	12	44	159	611	1 289	2 948	7 661	4 355	8 363	7 621	11 292	10 089	3 504	2 148	2 900	3 112	[illegible]	10,4[illegible]
[illegible]	[illegible]	15	41	192	652	1 401	3 269	8 235	4 726	9 410	8 421	11 860	11 771	3 841	2 418	2 757	3 556	73 [illegible]	[illegible]
[illegible]	727	8	37	182	621	1 393	3 180	8 288	4 557	9 066	8 241	11 142	11 565	3 644	2 347	2 199	3 706	73 871	10,4[illegible]
[illegible]	946	38	43	150	579	1 357	2 932	7 397	4 535	8 610	8 378	11 990	13 348	3 878	2 481	4 018	4 205	75 509	10,94

TABLEAU E-V B

REPARTITION PROPORTIONNELLE DES ETUDIANTS INSCRITS AUX COURS DE FORMATION SOCIOCULTURELLE SELON LE NIVEAU DE SCOLARITE, 1970-76.

[illegible]	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16 et +	Total	Médiane
[illegible]	[illegible]	0,03	0,08	0,26	0,99	2,27	5,22	17,09	7,11	13,23	11,17	17,22	13,42	5,36	2,89	3,08	2,94	100,00	10,04
[illegible]	1,90	[illegible]	0,10	0,31	1,05	2,12	4,67	12,19	7,19	12,88	10,58	17,15	14,06	5,33	3,00	3,76	[illegible]	100,00	10,21
[illegible]	[illegible]	0,02	0,07	0,24	0,92	1,93	4,42	11,54	6,55	12,59	11,43	16,94	15,13	5,26	3,22	4,35	4,67	100,00	[illegible]
[illegible]	0,76	0,02	0,06	0,26	0,89	1,92	4,45	11,21	6,43	12,81	11,46	16,14	16,02	5,23	3,29	4,49	4,97	100,00	10,47
[illegible]	0,96	0,01	0,05	0,25	0,86	1,94	4,42	11,53	6,34	12,61	11,47	15,50	16,09	5,07	3,27	4,45	5,15	100,00	10,45
[illegible]	1,24	0,03	0,05	0,19	0,76	1,80	3,89	10,48	6,02	11,43	11,12	15,84	17,42	5,14	3,29	5,33	5,58	100,00	10,94

TABLEAU 2-VI A

REPARTITION DES ETUDIANTS INSCRITS AUX COURS DE TOUS LES TYPES DE FORMATION SELON LE NIVEAU DE SCOLARITE, 1970-76.

	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16 et +	Total	[illegible]
[illegible]	3 [illegible]	226	327	928	1 993	4 151	8 770	19 338	13 786	28 711	22 355	28 727	16 544	5 488	3 089	2 996	4 508	165 328	9,54
[illegible]	[illegible]	253	373	840	1 925	3 850	8 427	26 897	14 717	29 240	24 033	32 566	20 352	6 443	3 858	3 917	5 644	179 [illegible]	9,78
[illegible]	1 [illegible]	146	261	668	1 889	3 857	8 368	20 195	14 525	27 750	25 191	32 928	23 066	7 011	4 326	4 896	6 [illegible]	183 423	10,06
[illegible]	[illegible]	103	171	534	1 600	3 313	7 698	18 877	13 192	26 488	24 262	31 446	24 389	7 028	4 372	4 [illegible]	5 [illegible]	176 [illegible]	[illegible]
[illegible]	2 317	58	145	458	1 392	2 970	6 885	17 282	17 159	24 429	22 846	28 112	23 303	6 203	3 923	4 587	5 803	161 [illegible]	10,07
[illegible]	4 756	91	177	461	1 264	2 800	6 511	16 964	12 678	25 235	26 449	35 262	31 141	8 083	5 191	6 541	9 [illegible]	192 400	10,46

TABLEAU 2-VI B

REPARTITION PROPORTIONNELLE DES ETUDIANTS INSCRITS AUX COURS DE TOUS LES TYPES DE FORMATION SELON LE NIVEAU DE SCOLARITE, 1970-76.

	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16 et +	Total	[illegible]
[illegible]	1,[illegible]	0,[illegible]	0,19	0,56	1,21	2,51	5,43	11,70	8,34	17,37	13,52	17,37	10,01	3,32	1,87	1,81	2,72	100,00	9,54
[illegible]	1,[illegible]	0,[illegible]	0,15	0,47	1,07	2,14	4,58	11,[illegible]	8,19	16,27	13,37	18,12	11,33	3,59	2,12	2,18	3,15	100,00	9,78
[illegible]	[illegible]	0,[illegible]	0,14	0,38	1,03	2,10	4,56	11,[illegible]	7,92	15,12	13,73	17,95	12,56	3,82	2,35	2,65	3,78	100,00	10,06
[illegible]	[illegible]	0,06	0,10	0,30	0,91	1,88	4,35	10,72	7,43	15,05	13,75	17,86	13,85	3,99	2,49	2,63	2,60	100,00	10,10
[illegible]	1,[illegible]	0,04	0,09	0,28	0,85	1,82	4,22	10,60	7,46	14,98	14,01	17,24	14,25	3,80	2,41	2,81	3,55	100,00	10,07
[illegible]	3,[illegible]	0,04	0,06	0,23	0,65	1,45	3,38	8,81	6,58	13,11	13,74	18,32	16,18	4,20	2,69	3,39	4,75	100,00	10,46

Éditeur officiel
du Québec
**Service des
impressions
en régie**

Juillet 1980

Éditeur officiel
du Québec
**Service des
impressions
en régie**

Juillet 1980